



Faculdade de Educação
UFPel

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Profª. Ingelore S. de Souza

Reitora

Prof. Jorge Luiz Nedel

Vice-Reitor

Prof. Leopoldo Mário Baudet Labbé

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Anne Marie Moor

Pró-Reitora 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

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

Capa: Gilnei da Paz Tavares

Editora e Gráfica Universitária - UFPel

- Diretor: Ari Luis de Lamare
- Gerente Operacional: Manuel Antônio da Silva Tavares
- Gerente de Atendimento: Cândida Maria da Silva D'Amico

Impressão Digital Laser

Rodrigo Marten Prestes e Valder Valeirão

Acabamento

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)

Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva, João Henrique Bordin, João José P. Meireles, Leandro S. Pereira, 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 16

Janeiro/Junho 2001

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.16	p. 1-177	jan./jun. 2001
----------------------	---------	------	----------	----------------

Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas,

Faculdade de Educação, ano 10, n.16, jan./jun. 2001.
-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, Eliane Teresinha Peres, Gomercindo Ghiggi, Jacira Reis da Silva Jarbas Santos Vieira e Marcos Villela Pereira.

Resumos e abstracts

Gomercindo Ghiggi (Resumo do texto de G. F. Cirigliano); Eliane Teresinha Peres (Resumo do texto de L. L. C. P. Santos); Neiva Afonso Oliveira (Abstracts dos textos de G. F. Cirigliano e L. L. C. P. Santos)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPel
Rua Cel. Alberto Rosa, 154
Várzea do Porto
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-770
Tel. (053) 278.6908 - FAX (053) 278.6653
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Consultores *ad hoc* (deste número):

Dr. Arion de Castro Kurtz dos Santos (FURG)
Ms. Carla Gonçalves Mesquita (UFPel)
Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes (ULBRA)
Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPel)
Ms. Lígia Cardoso Carlos (UFPel)
Dra. Lílian de Aragão Bastos do Valle (UERJ)
Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (UFPel)
Dr. Sílvio Gallo (Unimep)

SUMÁRIO

Reflexiones del viejo profesor – (Parte III)	
<i>Gustavo Francisco Cirigliano</i>	7
O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas	
<i>Maurice Tardif</i>	15
Entrecruzando o ofício de historiador com o de professor	
<i>Lucíola Licínio de C. P. Santos</i>	49
Paradigmas e buscas	
<i>Marcos Corbelini</i>	63
Ideologia e pedagogia na cartografia: notas elementares para uma proposta crítica de estudo do espaço geográfico nas séries iniciais	
<i>Sidney Gonçalves Vieira</i>	73
Concepções alternativas sobre luz, cor e visão	
<i>Bernardo Buchweitz e Virgínia Mello Alves</i>	91
Abordagens de avaliação de mestrados interinstitucionais: auto-análise de uma experiência - o caso do convênio UFRGS/UFPEL	
<i>Denise Leite e Maria Isabel da Cunha</i>	109
Discutindo a produção de identidades e diferenças	
<i>José Heredia Moreno e Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>	123
<hr/> <hr/>	
Relatos de Pesquisa	
<hr/> <hr/>	
Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica	
<i>Ana Paula Leivar Brancaloni e José Marcelino de Rezende Pinto</i>	139
<hr/> <hr/>	
Clássicos	
<hr/> <hr/>	
John Locke - Alguns Pensamentos acerca da Educação	
<i>Avelino da Rosa Oliveira e Gomercindo Ghiggi</i>	161

Reflexiones del viejo profesor – (Parte III)

*Gustavo Francisco Cirigliano**

Resumo:

No terceiro artigo desta série, o autor retorna ao problema do avanço da Internet e analisa o papel preponderante dos anunciantes publicitários na execução do sistema educativo argentino, convertido em mercadoria. O autor ocupa-se, ainda, com a reflexão em torno de qual teoria da aprendizagem possibilita compreender o emprego do computador e o manejo da Internet.

Palavras-Chave: educação como negócio; informática e educação; teoria pedagógica

Abstract:

In the third paper of this series, the author comes again to the problem of Internet and its growth and makes an analysis of the preponderant role of publicity advertisers as to the fulfillment of the Argentinean educational system, which has been converted into merchandise. The author also occupies himself with the reflection on which learning theory enables to the understanding of computer usage and Internet handling.

Key-words: education as business; computing and education; pedagogical theory

* Doutor em Filosofia e Letras (UBA, 1959).
E-mail: ciriglia@futuro.com.ar

“Pero no ves, gilito embanderado,
que la razón la tiene el de más guita”

E.S. Discépolo: *Que vachaché*, Tango, (1926)

1.0 - La educación como negocio (II)

Entiendo que queda bastante por decir (el profesor abría calmosamente la reunión de su Seminario de Política Educacional y animaba a continuar el debate sobre INTERNET y la educación-negocio. Claudia pregunta: cuando "la educación por portal" deje, por la razón que fuere, de ser negocio ¿qué sucederá con Educ.ar? Y... si es una empresa que no debiendo dar pérdidas, las da (introdujo la duda el profesor) se tendrá que cerrar, me parece. Como quien dice se cierra el sistema educativo empotrado en la Internet. (Pero, insiste Claudia, cabe la pregunta: con ese criterio un hospital que no es exitoso económicamente ¿debe cerrarse? Y en el caso particular de que Educ.ar fracase ¿quién devolverá el crédito de 237 millones de esa empresa "privada"?).

1.1 - Incertidumbres

Insisto. Para mí la educación no es mercancía (*recuerda el profesor*) pero si se la tiene sometida a la ley del mercado, ¿qué pasa cuando quiebra como empresa? ¿Acaso hará como la televisión comercial y ofrecerá algo que retenga la clientela aunque sea con material inferior y desechable y cuestionable? (*No me resulta simpática, sostiene Jorge, la actitud de ufanarse de tener un mercado cautivo. Con un monopolio cualquiera hace negocio, piensa la gente*). (*En todo caso, opina Ricardo, siento que el que sea “negocio” aún exitoso no debiera ser la clave para probar su “eficacia educativa”, ya que entonces sólo habría medido su éxito comercial. Lo que yo siento es que no tenemos aún las cosas claras. ¿No es contradictorio que Educ.ar sea a la vez privado y estatal? ¿Se puede servir a dos señores? ¿O como dice el Evangelio que se será fiel a uno e infiel al otro?*).

Seré franco (*interviene de nuevo el viejo profesor*). Variadas preocupaciones me rondan. En verdad no sé bien qué papel juega el portal dentro del sistema educativo argentino, quiero decir en los aspectos estrictamente educativos no en los comerciales. ¿De qué forma afecta a su función educativa el que de entrada se conciba al portal como el afortunado

poseedor de un homogéneo o desdiferenciado mercado de 11 millones de posibles usuarios o consumidores o compradores?

Ya antes lo expresé -pero ahora quiero ir más lejos-: que quede claro que no son los anunciantes publicitarios los que decidirán el destino y las tareas del portal sino que final y fatalmente lo harán los poderosos grupos económicos cuando se apropien del sistema educativo argentino convertido en mercancía. Como hicieron con los teléfonos, las jubilaciones, los ferrocarriles, los servicios públicos, etc. Si se sigue la lógica capitalista el portal será otro elemento más (*subrayó*) a ser devorado junto con el sistema educativo escolar al que pretende servir o substituir. Más fácil quedarse con los dos si vienen juntos. Al modo como las privatizadas empresas de servicio se quedaron con los edificios históricos. (*¿Por qué insiste Vd. en su actitud tan prejuiciosa contra los "grupos económicos", las privatizaciones, el sistema financiero y "los mercados"? provocó Francisco. Helba interpone: el sábado se hizo para el hombre y no el hombre para el sábado, y el capital es el sábado. Por su parte el profesor no respondió directamente cuando dijo:*)

1.2 - Los benditos mercados

Les confesaré algo. Hay algo más que me ronda y para lo que no tengo respuesta pero desearía dejarlo planteado. Es mi sospecha de que el argentino medio en lo más íntimo no le tiene fe al capitalismo. No es un convencido ni un comprometido. No piensa jugarse en él ni por él ni con él. Acepta ¿tranquilo, resignado, indiferente? que otro venga de afuera y se haga cargo de las empresas capitalistas ahora ex argentinas. Alguien pensaría que la sociedad argentina es mental o actitudinalmente precapitalista y aún anticapitalista. Que lo hagan otros, que vengan los españoles, los chilenos, los franceses, los norteamericanos. ¿Rechazo inconciente del capitalismo por alguna oculta sospecha en su confiabilidad? ¿Qué sean otros los que se ensucien? ¿Por desconfianza en la naturaleza misma del capital? ¿Cómo explicar una actitud tan dispuesta a desargentinar las empresas, a sacárselas de encima como aconteció en la década del 90? !Y ahora a lamentarse por las consecuencias; Quizá en algún momento debamos volver sobre esto (*dejó pendiente el profesor. Se disponía a seguir cuando interrumpe Jorge:*)

(Déjenme desahogarme, parecía exaltado. Me tienen harto "los mercados", que siempre están nerviosos o eufóricos, y a los que hay que respetarles sus malhumores, su histeria, sus grititos, sus amenazas y sus chantajes. Me cansa, dice, la cotidiana apelación a los "mercados" a los que se presenta como el "dios verdadero" e indiscutible razón última del

actuar humano, cuando son si acaso un ídolo interesado y explotador. Un Moloc devorador impiadoso de inocentes. Me revientan "los mercados". En cuyo altar se sacrifican diarias víctimas para aplacar su sed de sangre. En un mercado siempre hay quienes venden y quienes son vendidos. Por eso hablar de los estudiantes o alumnos como mercado me indigna o al menos me avergüenza. Me tienen harto "los mercados" sea que estén nerviosos o satisfechos. Y se detuvo Jorge. El profesor no dijo nada pero daba a entender que Jorge necesitaba descargarse. Siguió una pausa que buscaba cambiar el clima, y finalizó:)

Recuerden, si no nos vemos, la educación no es mercancía.

*"Y sé que con mucha plata
uno vale mucho más"*

Gorrindo-Grela: *Las cuarenta*, tango

2.0 - Reflexiones finales

Esta historia llega a su fin (Así anunciaba el viejo profesor que en el Seminario de Política Educacional se acababa el tratamiento del tema "la educación como negocio". ¿Por qué? se le preguntó y explicó:)

Porque sucedió lo que menos imaginaba. Un señor leyó el primero de los artículos en un sitio de la inefable Red de Redes en la que otro lo colocara. Era este señor un asesor y consultor de empresas, un especialista en la organización de negocios, que hizo llegar un e-mail pidiendo se le informara más sobre esta área de "negocios en educación" y sobre quienes eran expertos y estaban actuando en ese campo. Y remitió a su página en INTERNET donde figura su nutrido e innegablemente importante curriculum con su actuación en el mundo de los negocios. En suma, este buen señor, ciudadano de un país vecino, había leído el texto literalmente y partía de la aceptación de que "la educación es el mayor negocio del futuro" tal como el experto de un organismo internacional declarara. Era por tanto lógico que se propusiera conocer y actuar en ese nuevo campo.

Para decirlo sin vueltas, me salió el tiro por la culata. O, si prefieren, uno nunca sabe para quien trabaja. Los artículos que uno creyó tenían pretensión de crítica y denuncia resultan para algunos un buen anuncio. El señor, imagino, quería concretar el descubierto aspecto negociante que podría darse en la educación. No era cuestión de dejar o perder negocios.

Ya sé que resulta risueño o ridículo lo que les cuento (había notado algunas sonrisas en los oyentes de su relato y continuó). Pero uno no deja de aprender. Esto me enseña que cuando uno muestra el revés de algo hay otros que piensan que ese es el derecho. ¡Qué se le va a hacer! (Hizo un gesto con la cabeza como de impotencia o resignación). Dejemos de lado esta historia y hagamos unas últimas reflexiones (y con una pequeña pausa buscó cambiar el tono). (Antes de eso, interrumpe Jorge, se me ocurre que ese "señor" que Vd. menciona no parece andar descaminado -y parecía estar hablando con un tono socarrón- si tomamos en cuenta este dato que recoge el Dr. Lorenzo García Aretio, titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia en la UNED. Leo: "En EE.UU. la educación on line durante 1999 movió un volumen de negocio de 1.200 millones de dólares... según un informe de Merrill Lynch. En 2003 se prevé que el sector moverá 7.000 millones de dólares". ¿Quién cree Vd., profesor, que ganará: la educación o el negocio?).

2.1 - Una cuestión de fondo

Hay una cuestión que no es menor y que me parece previa y no preterible: es preciso determinar y hacer conocer cuál es **la teoría del aprendizaje** que sustentará el empleo de la computadora y el manejo de INTERNET. ¿Cuál la teoría y cuál la práctica? La mayoría de los usuarios "aprende computación" es decir aprende a usar con cierta eficacia el aparato pero eso no es ni implica el aprender otros saberes por computadora o por INTERNET, o dicho de otro modo, aprender por pantalla o por portal. Como antes se aprendía por vía escolar. Sólo cuando uno sabe por qué y cómo se aprende vía Internet puede establecer una metodología para enseñar y para producir aprendizaje. Simplemente uno sabrá cómo enseñar. (Profesor, plantea Helba, no veo que sea posible enseñar y aprender por INTERNET, no hay sostén ninguno para afirmar eso. Quizá deba inventarse otro término para esa relación usuario-INTERNET, que a mi criterio nunca sería educación. Sería otra cosa. Por tanto a esa otra cosa es a la que hay que buscarle una fundamentación y explicitación teórica).

Hay una línea a seguir en su planteo (recoge el profesor). Pero continúo. Si no resuelvo previamente eso, o sea la teoría que funde el aprendizaje -o como se lo llame-, poco importa tener un millón u once millones de posibles alumnos. Debe resolverse cuál es el operar educativo -o como se llame- de INTERNET que importa más que su uso como negocio. Porque en verdad en esta época cualquier cosa puede convertirse en negocio pero no cualquier cosa puede educar. (¿Por qué insiste tanto en

este aspecto de la necesidad de una teoría pedagógica? inquiere Francisco, que aunque suele disentir hoy parecería más tolerante).

Cuando Sarmiento crea la Escuela Normal del Paraná sabía que necesitaba contar con una **teoría pedagógica** (que defina el aprender) y una **práctica educativa** (que sepa cómo se hace). Las maestras norteamericanas aportan esos dos elementos: se apoyaban en la idea de educación como "proceso natural" de Pestalozzi concretada en los nueve principios que, extraídos teóricamente de Pestalozzi, se transforman en normas prácticas o en una clara metodología de enseñanza. Tales normas prácticas habían sido probadas en la Escuela Normal de Oswego, N.Y. a partir de 1862.

2.2 - La pedagogía de pantalla

Hoy no se sabe (era enfático y quizá exagerado el profesor) qué es aprender por computación o por INTERNET. (Y también repetitivo). Más que manejar el portal como negocio urge tener la teoría del aprender correspondiente a la relación estudiante-computadora-red. (¿Puede aclarar un poco más lo que quiere que se defina?). Toda aplicación práctica suele estar fundamentada en una formulación teórica. A la vez, como decía J. Dewey, "no hay nada más práctico que la teoría". Por lo que si se carece de teoría, la pura práctica será azarosa. Una biblioteca puede contener todo el saber posible pero no es una escuela. No enseña per se. Los mil millones de datos de INTERNET no enseñan per se ni la búsqueda dentro de ella es aprendizaje. Quizá el ejemplo no sea acertado, pero que opere como una aproximación.

Con relación a quienes suponen que saben y pueden educar por INTERNET quisiera que nos preguntáramos: ¿Será acaso suficiente el mero uso de multimedios combinados que resulten eficaces o se requiere un fundamento? ¿Se puede uno lanzar a la acción en INTERNET con un portal sin teoría pedagógica? ¿El fundamento podrá ser Piaget como sostiene algunos sin demostrarlo? ¿O acaso es Vygotsky como esgrimen otros sin tampoco aportar prueba? ¿Es? (Hizo un gesto de perplejidad. El profesor se acercaba al término de la exposición). En suma ¿es necesaria o no una teoría del "aprender a pantalla" o alcanza con lo que hacen los "practicones"? Este es el "busilis". (Ya que concluye este tema de la educación como negocio ¿por qué tiene Vd. una actitud tan de rechazo por los grupos económicos, por los mercados, la especulación financiera y tan intolerante con el sistema capitalista triunfante en el mundo? puso a prueba Francisco). Ojalá Vds. comiencen por donde yo terminé (respondió el viejo profesor sin aclarar más) Porque no todo es negocio (parecía que iba a finalizar pero no pudo con su genio y agregó:)

No todo el sentido del obrar humano puede ser la plata ni siquiera en los emprendimientos económicos o negocios. La razón de ser de un portal como Educ.ar antes que ser negocio es poner al alcance de más personas más posibilidades de cambiar, de crecer, de aprender. Es ofrecer situaciones educativas de mayor calidad. Y otro día diré qué entiendo por calidad (prometió). Ofrecer la mayor riqueza en valores y contenidos culturales propios del proyecto de país que nos dé identidad. Si en esto fracasa, poco importa que dé ganancia como negocio. (Y aún agregé:) Tampoco el país se gobierna como una empresa como gustan decir los economistas sean ministros o no, más se asemeja a una familia donde hay niños, ancianos, enfermos, desocupados que son más importantes que los negocios. Siempre el valor "vida" (predicaba) será superior a todo presunto valor económico. Y no empecemos de nuevo con el tema de la "educación como negocio". (Adiós, dijo).

Buenos Aires, diciembre 2000 - marzo.2001
GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO
Puede ser reproducido.

O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas

Maurice Tardif*

Resumo:

O objetivo desse texto é repensar a natureza da pedagogia e, conseqüentemente, do ensino no ambiente escolar. Pretende-se mostrar como a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola. Este texto está dividido em quatro partes. A primeira, propõe uma definição da pedagogia baseada na análise do trabalho docente, procurando ao mesmo tempo identificar certas conseqüências conceituais importantes. A segunda, aborda o estudo do processo de trabalho dos professores do ponto de vista das finalidades, do objeto e do produto do trabalho. A terceira parte tenta definir a natureza das tecnologias do ensino e o seu impacto sobre a pedagogia. Enfim, a quarta e última parte analisa o papel dos professores no processo de trabalho escolar e certas implicações de sua atividade profissional. Por meio desses diferentes aspectos, propomos uma definição da pedagogia enquanto "tecnologia da interação humana", colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano. Pretendemos, assim, contribuir para a elaboração de uma teoria do trabalho docente e da pedagogia.

Palavras-Chave: Pedagogia; ensino; trabalho docente; professores; interação; teoria da ação

Abstract:

The objective of this paper is to re-think the nature of pedagogy and, consequently, the nature of school teaching. The intention is to show how the analysis of teachers' work, from the point of view of its different components, tensions, and dilemmas, allows for a better understanding of the schools' pedagogic practice. This paper is divided into four parts. The first part proposes a definition of pedagogy based on the analysis of teachers's work, trying, at the same time, to identify certain important conceptual consequences. The second, approaches the study of teachers' work process from the point of view of its purposes, object and product. The third part tries to define the nature of teaching technologies and their impact upon pedagogy. The last and fourth part analyses the role of teachers in the process of school work and a number of implications of their professional activity. Through these different aspects, we propose a definition of pedagogy as "human interaction technology", emphasizing, at the same time, the question related to the epistemological and ethical dimensions that underly the task of working with human beings. We intend, thus, to contribute to the construction of a theory of teachers' work and pedagogy.

Key-words: Pedagogy; teaching; teachers' work; teachers; human interaction; action Theory

* Prof. titular da Universidade de Montréal e diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire pour la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
E-mail: maurice.tardif@umontreal.ca

Existem, atualmente, instrumentos conceituais e metodológicos bem elaborados que possibilitam analisar o trabalho de um modo geral e o trabalho docente em particular. Nos Estados Unidos, desde o início da década de oitenta, milhares de pesquisas foram realizadas diretamente nos estabelecimentos escolares e nas salas de aula, no intuito de estudar *in loco* o processo concreto da atividade profissional dos professores. No Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 90, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação¹. Um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. Pode-se dizer que estamos muito longe das antigas abordagens normativas ou experimentais, e mesmo behavioristas, que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratório ou, ainda, a normas oriundas da pesquisa universitária desligada da prática da atividade docente. Na Europa, e também no Brasil, todo o campo da Ergonomia encontra-se atualmente em pleno desenvolvimento². Essa disciplina fornece agora, aos pesquisadores, dispositivos de análise bastante apurados para estudar o trabalho dos atores na própria escola³. Por outro lado, a Sociologia do Trabalho, a Sociologia das Profissões e a Sociologia das Organizações já abandonaram há muito tempo o conforto de lidar apenas com o pensamento teórico e passaram a desenvolver também pesquisas de campo. Podem ser igualmente associados a essas contribuições vários trabalhos na área da Psicologia, consagrados ao estudo do "pensamento dos professores" (*teacher's thinking*)⁴ e de suas crenças e saberes, bem como no campo da Antropologia e da Etnologia da Educação. Em suma, existe hoje uma sólida base de conhecimentos para se estudar o trabalho dos diferentes agentes do meio escolar, de um modo geral, e mais especificamente dos professores.

O objetivo almejado aqui é usar os diferentes recursos conceituais e empíricos proporcionados por esses numerosos trabalhos para tentar repensar a natureza da pedagogia e, conseqüentemente, do ensino no ambiente escolar. Pretende-se mostrar como a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola.

Este texto está dividido em quatro partes. A primeira, propõe uma definição da pedagogia baseada na análise do trabalho docente, procurando

¹ Ver Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).

² Ver, por exemplo, os seguintes trabalhos: Amalberti et alii, 1991; Cazamian, 1987; Leplat, 1992; Theureau, 1992. No Brasil: Vidal, 1990.

³ Ver, por exemplo, os trabalhos de Durand, 1996 e de Messing et alii, 1994

⁴ Cf. Calderhead, 1996; Tochon, 1993.

ao mesmo tempo identificar certas conseqüências conceituais importantes. A segunda, aborda o estudo do processo de trabalho dos professores do ponto de vista das finalidades, do objeto e do produto do trabalho. A terceira parte tenta definir a natureza das tecnologias do ensino e o seu impacto sobre a pedagogia. Enfim, a quarta e última parte analisa o papel dos professores no processo de trabalho escolar e certas implicações de sua atividade profissional.

Por meio desses diferentes aspectos, propomos uma definição da pedagogia enquanto "tecnologia da interação humana", colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano. Pretendemos, assim, contribuir para a elaboração de uma teoria do trabalho docente e da pedagogia. Propomos uma análise do trabalho dos professores em função de um modelo interativo inspirado nas teorias da ação (Habermas, 1987; Giddens, 1987; Freitag, 1989; Ricoeur, 1986, etc.), nas organizações do trabalho interativo (Cherradi, 1991; Deeben, 1970; Hasenfeld, 1986; Mintzberg, 1986; etc.) e na ergonomia do trabalho docente (Durand, 1996).

A pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.

O nosso objetivo, portanto, é mostrar como a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia. Na verdade, noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente. Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar

arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada freqüência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. No fundo, o que a a pesquisa esquece ou negligencia com freqüência é que a escola, da mesma forma que a indústria, os bancos, o sistema hospitalar ou um serviço público qualquer, repousa, em última análise, sobre o trabalho realizado por diversas categorias de agentes. Para que essa organização exista e perdure, é preciso que esses agentes, apoiados em diversos saberes profissionais e em determinados recursos materiais e simbólicos, realizem tarefas precisas em função de condicionantes e de objetivos particulares. É portanto imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas.

Por outro lado, a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e freqüentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um "ofício moral", que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública.

Entretanto, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Ocorre o mesmo com a pedagogia: é importante situar melhor essa categoria em relação às situações de trabalho vividas pelos professores.

Por outro lado, é evidente que a "pedagogia" não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo

contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério. Nesse sentido, não se trata de uma noção que pode ser definida científica ou logicamente. Trata-se, ao contrário, de uma noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses. É necessário, portanto, situar o lugar a partir do qual se fala da pedagogia e tentar defini-la pelo menos de maneira sucinta. A definição que propomos provém de uma reflexão sobre o nosso próprio material de pesquisa referente ao trabalho dos professores⁵. Ela pode ser enunciada nos seguintes termos:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Essa definição tem o mérito de ser simples, relativamente clara e bastante geral. Ela se aplica à situação instrucional no ambiente escolar, ou seja, a uma forma particular de trabalho humano existente em nossas sociedades contemporâneas.

Ela nos diz o seguinte: aquilo que se costuma chamar de "pedagogia", *na perspectiva da análise do trabalho docente*, é a tecnologia utilizada pelos professores. Mas, qual é a importância de associar assim a pedagogia a uma tecnologia do trabalho? Lembremos, em primeiro lugar, que o trabalho humano, qualquer que seja ele, corresponde a uma *atividade instrumental*, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer. Além disso, um processo de trabalho, qualquer que seja ele também, supõe a presença de uma tecnologia através da qual o objeto ou a situação são abordados, tratados e modificados. Noutras palavras, não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto. De fato, toda atividade humana comporta uma certa dimensão técnica (Laughlin, 1989). É somente nas sociedades modernas que essa dimensão foi-se tornando progressivamente autônoma (Freitag, 1986; Habermas, 1973; Hottois, 1984, 1993). "A tecnicidade" é, portanto, inerente ao trabalho.

⁵ O que segue é uma tentativa de teorização baseada em 150 entrevistas com professoras e professores de profissão, bem como em observações em sala de aula e na análise do trabalho de professores por meio de vídeo. Uma síntese desse trabalho pode ser encontrada em: Tardif, M. e Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Europa: DeBoeck.

Acontece o mesmo com a pedagogia: ensinar é utilizar, forçosamente, uma certa *tecnologia*, no sentido lato do termo. Noutras palavras, a pedagogia corresponde, na nossa opinião, à dimensão instrumental do ensino: ela é essa prática concreta, essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados.

Todavia, como indica também essa definição, o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.* Conseqüentemente, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem. Nesse caso, pode-se dizer que o professor é um "trabalhador interativo" (Cherradi, 1990; Tardif e Lessard, 1999).

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. Antes de ir mais adiante, porém, convém especificar um certo número de conseqüências importantes decorrentes da definição acima proposta.

➤ ***caráter incontornável da pedagogia.***

Em primeiro lugar, essa definição tem o mérito de colocar em evidência o caráter incontornável da pedagogia. Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com freqüência uma pedagogia sem

reflexão pedagógica. Essa simples constatação permite invalidar a crença de certos professores (principalmente na universidade!) que pensam não estarem fazendo uso da pedagogia simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos. Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo.

➤ ***Pedagogia e técnicas materiais***

Essa definição também mostra que a pedagogia não se confunde, de forma alguma, com a "maquinaria" (o "hardware"), isto é, com as técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, etc.). Também não se confunde com as técnicas específicas com as quais é tão freqüentemente identificada: a aula expositiva, o estudo dirigido, procedimentos de ensino-aprendizagem sócio-individualizantes, procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes, etc. Esses meios são uma parte ou elementos do ensino, e não o todo. De fato, como veremos adiante, a pedagogia, vista sob a ótica do trabalho docente, através da dimensão instrumental que é o ensino, é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria — conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (Shulman, 1986, 1987) — a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor/aluno, etc.

➤ ***Pedagogia e disciplina ministrada***

A definição aqui proposta procura evitar também as distinções, e até mesmo as oposições tradicionais, entre a pedagogia e a disciplina ministrada, entre a gestão da classe e o conteúdo a ser ministrado. Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor *consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la*. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica, considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro ou, para ser mais exato, num "outro coletivo", conforme a expressão clássica de H. G. Mead (1987).

Os inúmeros estudos dedicados a essa questão (Tochon, 1993) mostram que um professor, em plena ação com seus alunos, na sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos, etc. É o que se pode chamar, segundo Shulman (1986), de conhecimento

pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*). É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é "interatuado", transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.

➤ ***Pedagogia, ensino e arte***

Essa definição da pedagogia permite, além do mais, que se pare de considerar o ensino como uma atividade totalmente singular, inefável, pertencente ao campo da arte no sentido romântico do termo, ou seja, dependente do talento ou de um dom pessoal. Ao contrário, ela dá uma nova perspectiva a essa atividade, integrando-a à esfera das outras formas de trabalho humano e, de forma mais abrangente, à esfera do trabalho em geral, das atividades que objetivam a produção de um resultado qualquer.

Ao identificar a pedagogia, e o ensino, conseqüentemente, à tecnologia do trabalho docente, essa definição tem o mérito de tornar possível a constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios a essa profissão. Se existe realmente uma "arte de ensinar", essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas. Um professor perito é semelhante a um músico ou a um ator que improvisa: ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas (Brophy 1983; Shavelson, 1983; Tochon, 1993). Os verdadeiros improvisadores, contudo, são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas — professores do primário e do secundário, e mesmo professores universitários — que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender.

➤ ***Pedagogia e racionalização do trabalho***

Finalmente, essa definição sugere que pelo menos uma parte do trabalho dos professores é susceptível de ser *racionalizada* através da introdução de medidas de eficiência na organização do trabalho, graças, principalmente, ao desenvolvimento das pesquisas. Enfim, como todo

trabalho humano, a pedagogia, enquanto dimensão instrumental do ensino, pode ser encarado sob o aspecto de uma melhor coordenação entre os meios e os fins. É assim que ocorre em todas as ocupações modernas e o ensino não foge à regra. Todavia, como em qualquer organização do trabalho, a própria racionalização é determinada por todo o ambiente organizacional, composto de relações humanas, bem como pelas finalidades e valores que orientam o ensino. Nesse sentido, não se pode negar que, dependendo de determinadas condições, certos modelos do trabalho docente possam tornar-se mais eficientes graças ao desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa pedagógica (Gage, 1984; Gauthier et alii, 1996). No entanto, é preciso ter sempre presente a necessidade de explicitar a dimensão política e ética do que significa ser eficiente. Com efeito, uma pedagogia com base científica deve ser eficiente em relação a quê?

A definição de "pedagogia" que estamos propondo pode levar a crer que somos partidários de uma concepção puramente técnica do ensino. Na verdade, o que gostaríamos de definir aqui é exatamente o contrário: *se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores*. Noutras palavras, se queremos compreender a pedagogia no ambiente escolar, precisamos articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente.

Aliás, o trabalho pode ser analisado sob diversos aspectos (de Coster, 1994)⁶. Alguém pode se interessar, por exemplo, pela organização do trabalho, pela atual condição dos professores, por sua experiência de trabalho *e, enfim, pela atividade que desempenham*. Considerando os limites deste texto, somente essa última dimensão será estudada aqui. Além disso, ela pode ser analisada a partir de dois pontos de vista complementares: pode-se considerar a estruturação dessa atividade e ver, por exemplo, como ela é dividida, controlada e planejada; é possível também *se interessar pelo próprio processo de trabalho, com seus diferentes componentes*. É apenas esse último ponto de vista que pretendemos adotar nas páginas que seguem.

⁶ De Coster identifica as seguintes dimensões: a organização, a situação atual, a experiência, o tempo e o espaço. Contudo, as duas últimas não nos parecem estar no mesmo nível que as três primeiras, pois a atividade, a situação atual e a experiência também permitem a manifestação de fenômenos relativos ao tempo (carreiras, duração do trabalho, permanência ou flutuação da situação atual, etc.) e ao espaço (lugares de trabalho, movimentos ou mudanças na carreira, nas funções, etc.). Nesse sentido, tempo e espaço parecem ser muito mais categorias transversais. Seguindo a perspectiva de Giddens (1987), pode-se dizer que o tempo e o espaço remetem ao problema de manter e renovar as atividades humanas de acordo com uma determinada duração de tempo e em espaços diferentes.

A pedagogia e o processo de trabalho docente

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isoladas abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise desses componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores é compará-lo com o trabalho industrial. Essa comparação permite colocar em evidência, de forma bastante clara, as características do ensino. Ela ilustra também, de maneira clara e precisa, as diferenças essenciais entre as tecnologias que encontramos no trabalho com os objetos materiais e as tecnologias da interação humana, como a pedagogia. Vamos tratar inicialmente dos fins, do objeto de trabalho (incluindo as relações do trabalhador com o objeto de seu trabalho) e de seus resultados. Estudaremos, na parte seguinte, as tecnologias e os saberes do ensino. Na última parte, teceremos considerações sobre os trabalhadores.

O Quadro 1 apresenta uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos fins, ao objeto e ao produto do trabalho. Analisaremos cada um desses pontos, detendo-nos um pouco mais no aspecto referente ao *objeto humano do trabalho docente*, pois ele representa o centro do nosso questionamento teórico.

Quadro 1 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Precisos • Operatórios e delimitados • Coerentes • A curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambíguos • Gerais e ambiciosos • Heterogêneos • A longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Material • Seriado • Homogêneo • Passivo • Determinado • Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Humano • Individual e social • Heterogêneo • Ativo e capaz de oferecer resistência • Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) • Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção. • O trabalhador controla diretamente o objeto • O trabalhador controla totalmente o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. • O trabalhador precisa da colaboração do objeto • O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
Produto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado • O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador • Independente do trabalhador 	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido • O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho • Dependente do trabalhador

Os fins do trabalho dos professores

Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino? No caso do trabalhador

industrial – o operário da indústria automobilística, por exemplo – os objetivos do trabalho que ele realiza são, de maneira geral, precisos, operatórios, circunscritos e a curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de forma bastante rápida. Noutras palavras, o trabalhador industrial age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta através de meios operatórios. Além disso, os objetivos de seu trabalho estão integrados num conjunto de objetivos relativamente coerente e hierarquizado que estrutura a tarefa coletiva na fábrica. Comparativamente, o que se pode dizer dos objetivos perseguidos pelos professores?

➤ ***Os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos.***

Em primeiro lugar, o que chama a atenção, nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos (em torno de doze, ou seja, 15.000 horas nos países industrializados), a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente. Nesse sentido, os professores dificilmente podem avaliar seu próprio progresso em relação ao alcance desses objetivos, os quais, como aponta Durand (1996), têm "apenas uma função de focalização geral na tarefa real".

➤ ***Os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios.***

Outra característica dos objetivos do ensino escolar é seu caráter geral, e não operatório. Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, mas também durante a preparação das aulas e das avaliações. No caso dos programas escolares, mesmo os objetivos terminais — expressos com frequência em termos de competências a serem adquiridas — comportam inúmeras imprecisões, e muitos deles são não operacionalizáveis. O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho.

➤ ***Os objetivos escolares são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes.***

Os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles

crece, também, de forma desmesurada, se levarmos em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores. Esse número e essa variedade ocasionam necessariamente problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Desse modo, eles sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados.

➤ ***Conseqüências dos objetivos para a pedagogia.***

Quais são as conseqüências de tais objetivos para a pedagogia? São inúmeras. Aqui estão três delas:

1. Esses objetivos levam à manifestação de uma pedagogia de efeitos imprecisos e remotos, solicitando, desse modo, muita iniciativa por parte dos professores, que precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos mutáveis da ação pedagógica. Diferentemente do trabalhador industrial, o professor precisa, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais. Nesse sentido, seus objetivos de trabalho dependem intimamente de suas ações, decisões e escolhas. Levando em conta os objetivos escolares, pode-se dizer que a pedagogia é uma tecnologia constantemente transformada pelo trabalhador, que a adapta às exigências variáveis da tarefa realizada.
2. Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer necessariamente uma grande autonomia dos professores. Quando ensinamos, nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamo-los, adaptamo-los e transformamo-los de acordo com as exigências da situação de trabalho. Nesse sentido, *do ponto de vista do trabalho docente*, a pedagogia é uma tecnologia que exige dos pedagogos e educadores em geral recursos interpretativos relativos às próprias finalidades da ação. Os objetivos do professor não ultrapassam a ação pedagógica, mas se encontram totalmente integrados nela, obedecendo, por conseguinte, às suas condições. Desse modo, a pedagogia, enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização.

3. Finalmente, os objetivos podem ser percebidos como elementos que favorecem a autonomia dos professores, mas também como limitações que ampliam sua tarefa profissional (Durand, 1996). Objetivos imprecisos e ambiciosos dão muita liberdade de ação, mas, ao mesmo tempo, aumentam o empenho do professor, que é obrigado a especificá-los, e dão-lhe a impressão de que está lidando com objetivos completamente irrealistas que nunca conseguirá atingir.

O objeto humano do trabalho docente

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais os seus impactos sobre a pedagogia?

➤ ***Individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho.***

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

Por outro lado, contrariamente aos objetos seriais do industrial, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprender também, assim como as possibilidades de se envolver numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhes são confiados. Voltaremos a falar disso mais adiante.

➤ ***A sociabilidade do objeto.***

Um segundo atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores. Por exemplo, o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, etc., pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores. Por outro lado, enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle. De fato, logo que sai de sua sala de aula, o aluno se furta à ação do professor. Nesse sentido, o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor.

➤ ***A afetividade do objeto e da relação com o objeto.***

Uma terceira característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

➤ ***Atividade, liberdade e controle.***

Enquanto o objeto material é, por definição, passivo, os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor. Eis por que uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas. Doyle (1986) e Desgagné (1994) mostraram que os chamados problemas de disciplina em sala de aula se enquadram nesse contexto: *Nessa perspectiva, um problema de disciplina [...] é todo comportamento de um ou de vários alunos percebido pelo professor como parte de um programa de ação que entra em conflito com o programa de ação inicial cujo objetivo é "manter a ordem" e "garantir a aprendizagem".* Nesse sentido, a ordem na sala de aula ou na escola não corresponde a uma qualidade ontológica das situações. A ordem "não impregna" as situações, mas resulta de uma negociação/imposição das atividades dos professores ou dos outros responsáveis escolares diante das atividades dos alunos. E é porque eles são forçados a ir à escola que essa dimensão de atividade ou de liberdade dos alunos se torna importante: a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos. Os professores devem desenvolver nos alunos

essa "sujeição voluntária" da qual já falava Étienne de La Boétie (1976), ou seja, devem inculcar-lhes a convicção de ir à escola por vontade própria e de lá estar "para o seu próprio bem": a obrigação relativa à escola deve transformar-se em interesse pela escola, pouco importa que esse interesse seja obtido e mantido por meios extrínsecos (notas) ou intrínsecos (motivação e produção de sentido).

➤ ***Os componentes do objeto***

Enfim, o objeto material pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais. Um automóvel não passa de uma reunião de peças; um computador, de um conjunto de peças e de circuitos regidos por uma lógica binária. Não ocorre o mesmo com o ser humano, pois se trata de um objeto que dificilmente pode ser reduzido aos seus componentes funcionais. Pode-se falar, assim, de "um objeto complexo", sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo. Conforme Schutz (1987), que retoma certas idéias de Husserl e Heidegger, o que é particular às situações humanas é que elas têm sentido para aqueles que as vivem: ao passo que os seres físicos e biológicos não dão um significado à sua própria existência, mas se contentam em existir, os seres humanos existem sempre duas vezes, por assim dizer: eles existem, mas também têm o sentimento ou o sentido de existirem (o famoso *Dasein*).

Conseqüências das características do objeto de trabalho para a pedagogia

Quais são as conseqüências dessas diversas características do objeto do trabalho docente para a pedagogia? Embora sejam muitas, duas delas merecem destaque aqui:

➤ ***A pedagogia enquanto tensões e dilemas***

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação⁷. Por exemplo, o professor tem de

⁷ Ver, por exemplo: Feiman-Nemser; Floden, R. (1986) "The cultures of teaching", pp. 505-526, in: Wittrock, C., sob a direção de. *Handbook of research on teaching*, 3 ed. New-York: Macmillan; Messing, K.; Escalona, E.; Seifert, A.; Demchuk, I.(1995) *La minute de 120 secondes : analyse du travail des*

trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

➤ ***O problema do controle***

A segunda conseqüência que merece ser destacada aqui é a ausência de um controle direto e total exercido pelos professores sobre o seu objeto de trabalho. Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem. Esse fenômeno explica a opinião da maioria dos professores que julgam não poderem ser considerados responsáveis pelos resultados medíocres, ou mesmo pelo fracasso escolar, de determinados alunos, pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar e que os professores não podem controlar. Nesse sentido, um dos principais problemas do ofício de professor é trabalhar com um objeto que, de uma maneira ou de outra, foge sempre ao controle do trabalhador.

Os resultados do trabalho ou o produto do ensino

Tratemos brevemente dos resultados ou do produto do trabalho dos professores. Em certas ocupações ou profissões de relações humanas, é sempre possível formular um juízo claro a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico tocou ou não uma determinada peça, o paciente está curado ou ainda está doente, etc. Em outras atividades humanas, porém, e é o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos se estende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade.

No trabalho industrial, o trabalhador pode observar diretamente o seu produto, pois ele é física e materialmente independente do trabalhador.

enseignantes de niveau primaire. Québec: CEQ/CINBIOSE, 73 p. ; Lampert, M. (1985), "How Do teachers Manage to Teach?" *Harvard Educational Review*, 55(2): 178-194; Lortie, D. C.. (1975), *Schoolteacher; a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Além disso, um automóvel, um computador, uma mercadoria qualquer podem ser observados, manipulados, avaliados e medidos na ausência do trabalhador e fora do lugar em que foram produzidos. No caso do professor, as coisas são muito mais complexas.

Em primeiro lugar, o consumo (aprender) é produzido habitualmente ao mesmo tempo em que a produção (ensinar: fazer aprender). Assim, torna-se difícil separar o trabalhador do resultado e observar este último separadamente do seu lugar de produção. Em seguida, o próprio produto do ensino é de uma grande intangibilidade, pois diz respeito principalmente a atributos humanos e sociais. Ele é, portanto, dificilmente mensurável e avaliável. Por exemplo, como definir a socialização de maneira clara e precisa? Como saber se os alunos vão reter o que lhes é ensinado? O que é uma aprendizagem significativa? Como avaliar o espírito crítico? O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente.

Para confirmar isso, basta, por exemplo, ler os grandes relatórios nacionais sobre a educação produzidos tanto na América do Sul e na América do Norte quanto na Europa: percebe-se logo que a avaliação do desempenho das instituições escolares e do seu pessoal, inclusive dos professores, é antes de tudo uma questão sociopolítica, e não uma questão docimológica. Em suma, o resultado do trabalho dos professores nunca é perfeitamente claro: ele está sempre imbricado num conflito de interpretações que revela um número incoerente de expectativas sociais diante das produções da escola. Eis por que, cinquenta anos após a modernização dos sistemas de ensino, ainda se discute, em todo o mundo ocidental, se o nível de formação dos alunos subiu ou desceu.

As técnicas e os saberes no trabalho docente

No item anterior, estudamos os objetivos e o objeto do trabalho docente. Na esfera do trabalho humano, porém, um objeto é sempre considerado por intermédio de uma tecnologia, no sentido lato, a qual se assenta sobre um repertório de saberes possuídos pelos trabalhadores. São esses dois elementos do processo de trabalho que vamos estudar agora: as tecnologias e os saberes que fundamentam o trabalho docente. Mais uma vez, vamos nos servir de uma comparação entre o trabalho dos professores e o trabalho dos operários da indústria.

Quadro 2 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias

	Tecnologias do trabalho no setor da indústria, com objetos materiais	Tecnologias do trabalho na escola, com seres humanos
Repertório de conhecimentos	Baseadas nas ciências naturais e aplicadas	Baseadas nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum
Natureza dos conhecimentos em questão	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados	Saberes não-formais, instáveis, problemáticos, plurais
Natureza do objeto técnico	Aplicam-se a causalidades, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries	Aplicam-se a relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidades
Exemplos de objetos específicos aos quais se aplicam as tecnologias	Metais, informações, fluidos, etc.	A ordem na sala de aula, a "motivação" dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
Natureza das tecnologias	Apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais	Tecnologias freqüentemente invisíveis, simbólicas, lingüísticas que geram crenças e práticas
Controle do objeto	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto
Exemplos de técnicas concretas	Esfregar, cortar, selecionar, reunir, etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

O Quadro 2 mostra diferenças importantes entre as tecnologias da interação humana e as tecnologias industriais. Com efeito, dado que o seu "objeto" são seres humanos, as tecnologias da interação são marcadas por limitações de cunho epistemológico e ontológico.

No que se refere ao aspecto epistemológico, elas possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem. De fato, essas ciências são não-preditivas; não desenvolveram técnicas materiais eficazes do ponto de vista causal; são formuladas numa linguagem natural "imprecisa"; são plurais; estão continuamente em mutação, etc. Nesse sentido, quando aplicadas sem alteração em situações de trabalho, elas não

oferecem nenhum controle sobre as situações concretas. Diferentemente dos trabalhadores cuja perícia é baseada nas ciências naturais e aplicadas (cujo objeto é de natureza material ou ideal), os trabalhadores cuja perícia depende exclusivamente das ciências humanas e sociais não possuem um saber específico que ofereça um controle sobre as tarefas de trabalho, seguindo a concepção científica e instrumental positivista.

Ora, de acordo com as pesquisas de Tardif et alii (1991), os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apóiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural.

No que se refere ao aspecto ontológico, as técnicas de trabalho são confrontadas com a questão da contingência, da complexidade, da singularidade e da axiologia, justamente por ser seu objeto um sujeito, um ser humano, situações humanas. Por exemplo, o simples fato de os alunos possuírem uma linguagem através da qual designam e exprimem sua situação cotidiana em sala de aula coloca os professores diante de problemas totalmente desconhecidos pelos cientistas das ciências naturais e aplicadas, bem como pelos técnicos e pelos outros trabalhadores da matéria. De fato, pelo fato de lidar com seres falantes, o professor precisa desenvolver comportamentos que sejam significativos para eles, e não somente para si mesmo, ao passo que os cientistas e os técnicos trabalham baseando-se no pressuposto de que seus objetos e artefatos não são dotados de sentido por si mesmos. Nessa perspectiva, o principal problema da atividade docente não é de provocar mudanças causais num mundo objetivo — por exemplo, no cérebro dos alunos —, mas de obter o empenho dos atores considerando os seus motivos, isto é, os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem. Nesse sentido, é a própria estrutura lógica dos juízos causais técnicos que podemos descrever por meio de uma proposição condicional do tipo "se *x*, então *y*", que dificilmente pode ser transferida para o trabalho docente e, de forma mais global, para as interações humanas.

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o "como fazer". Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num "saber-fazer" técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza.

É aqui que entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino. Elas correspondem às tecnologias da interação, graças às quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Podem ser identificadas três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão. Elas permitem que o professor imponha o seu programa de ação em detrimento daquelas ações desencadeadas pelos alunos que iriam em sentido contrário a esse programa. Descrevamos sucintamente tais tecnologias:

A coerção

A coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, trejeito, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc. Ela consiste, também, nos procedimentos adotados pelas instituições escolares para controlar as clientelas: exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência, etc.

Se existe educação sem coerção física, sem constrangimento material direto sobre o aluno, não existe, no entanto, educação sem constrangimento, sem coerção simbólica (Bourdieu e Passeron, 1971). De uma maneira ou de outra, a missão da escola e a tarefa dos professores é de manter os alunos fisicamente fechados na escola e na sala de aula, durante muitos anos, para submetê-los a programas de ação que eles não escolheram, a fim de avaliá-los em função de critérios abstratos e freqüentemente dolorosos, simbolicamente falando, para as pessoas às quais eles são aplicados. Historicamente, a educação sem coerção física é um fenômeno muito recente, inclusive no meio escolar. Todavia, o desaparecimento dessa coerção visível não significa que a coerção tenha desaparecido das relações entre a escola e os alunos, entre os professores e os alunos. Em vários testemunhos de professores, recolhidos em nossas recentes pesquisas, percebe-se que certas escolas são ambientes bastante turbulentos, e até violentos, e que isso exige dos professores uma grande disciplina e um controle severo dos grupos. Porém, além desses fenômenos podem ser identificadas, no discurso dos professores, diversas formas de coerção simbólica, tais como o desprezo, a reticência ou a recusa de considerar determinados alunos como sendo capazes de aprender, a vontade de excluir outros alunos considerados como nocivos, a resignação ou a negligência,

voluntária ou não, diante de determinados alunos "lentos", o racismo, etc. Além do mais, a análise das interações concretas entre os professores e os alunos revela também que o estabelecimento da ordem na sala de aula e o controle do grupo ocorrem sempre com uma certa parcela de coerção simbólica, principalmente de cunho lingüístico: sarcasmo, ironia severa, etc.

A autoridade

A partir de Weber (1971), tornou-se comum distinguir diferentes tipos de poder: o poder do puro constrangimento e o poder legítimo, o qual se apóia em diferentes tipos de autoridade: a) a autoridade tradicional (baseada na tradição, nas convenções, etc.); b) a autoridade carismática (baseada nas qualidades do líder e do chefe); e c) a autoridade racional-legal (baseada em normas impessoais, um sistema de direito, uma deontologia, incorporados na organização burocrática). Esses três tipos de autoridade manifestam-se também no ensino. A autoridade tradicional está ligada, ao mesmo tempo, à condição de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens e à sua condição de "mestre" conferida pela escola. O carisma se refere às capacidades subjetivas do professor de conseguir a adesão dos alunos, isto é, à sua "personalidade" profissional como meio usado na ação. A autoridade racional-legal corresponde aos regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula.

No tocante ao professor, a autoridade reside no "respeito" que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal. Esse aspecto é muito importante para que se possa compreender a transformação dos atributos subjetivos em condições objetivas da profissão e em tecnologia da interação. De fato, os professores insistem freqüentemente na importância de sua "personalidade" como justificativa para a sua competência e como fonte de seu êxito com os alunos. A "personalidade" dos professores constitui efetivamente um substituto tecnológico numa atividade que não se baseia somente em saberes e em técnicas formais, universais e permutáveis de um indivíduo para outro. Ela se torna um elemento essencial do controle que o professor exerce sobre seu objeto de trabalho, os alunos. O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é enquanto pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles.

A persuasão

Finalmente, a persuasão reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apóia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Baseia-se no fato de que os seres humanos (e em particular as crianças e os adolescentes) são seres de paixão, susceptíveis de serem impressionados, iludidos, dobrados, convencidos por uma palavra dirigida às suas paixões (temor, desejo, inveja, cólera, etc.).

A persuasão constitui um fio condutor da tradição educativa ocidental desde os sofistas. Sua importância vem do fato de a língua ser o vetor principal da interação entre os professores e os alunos. Ensinar em contexto escolar presencial é agir falando. A palavra eleva-se aí à condição de ato: ela visa modificar o outro (por exemplo, socializá-lo) ou modificar algo no outro (fazê-lo aprender alguma coisa). A ordem na sala de aula se manifesta em comportamentos físicos, mas é antes de tudo simbólica: refere-se a significados partilhados em comum que servem de mundo de referência para os parceiros na interação escolar. A persuasão está relacionada com o conjunto de procedimentos lingüísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilharem os significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola.

De qualquer modo, a coerção, a autoridade e a persuasão fazem-nos lembrar de uma verdade elementar freqüentemente esquecida: o ensino se assemelha muito mais à atividade política ou social, que coloca seres humanos em contato uns com os outros, do que à técnica material ou à ciência (Arendt, 1983).

O professor enquanto trabalhador

No que se refere ao trabalhador e à sua situação no processo de trabalho, limitemo-nos aqui a duas constatações.

A experiência profissional e a personalidade do trabalhador como meio tecnológico

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam

pessoalmente nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a *personalidade* do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente "fazer seu trabalho", ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é enquanto *pessoa*.

É claro que alguns professores podem muito bem se furtar a essa exigência e viver seu próprio trabalho de modo indiferente, desapegado. Entretanto, essas atitudes, essas renúncias ao próprio significado da função serão vividas, na maioria das vezes, de maneira dolorosa ou contraditória (Robitaille e Maheu, 1991; David e Payeur, 1991), uma vez que os alunos (sem falar dos pares e dos outros parceiros) resistem a uma despersonalização muito grande de suas relações com o professor, combatendo, por exemplo, a personalidade dele ou abstendo-se de toda relação personalizada com ele.

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. Na literatura sociológica, podem ser encontrados diversos trabalhos que estudaram ocupações com características mais ou menos semelhantes.

Esse tipo de trabalho deve ser relacionado com o que Hochschild (1983), num contexto de análise diferente (o das aeromoças), chama de *emotional labor*. Segundo Hochschild, o *emotional labor* requer um trabalho além das capacidades físicas e mentais, pois exige um grande investimento afetivo do trabalhador. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento do trabalho. Nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos⁸. Estamos, nesse aspecto, bem próximos das "faces" que Goffman (1973) estudou tanto e que constituem o fundamento das estratégias relacionais nas interações cotidianas. Além disso, o *emotional labor* é o

⁸ Hochschild: The management of feeling to create a publicly observable facial and bodily display; emotional labor is sold for a wage and therefore has exchange value

apanágio dos ofícios femininos, do trabalho das mulheres, as quais, mais do que os homens, costumam fazer uso de sua afetividade no mercado do trabalho e transformá-la num componente importante de seu próprio trabalho.

O trabalho investido ou vivido também deve ser relacionado com o *mental labor* de que falavam Dreber *et alii* (1982). Fundamentalmente, o *trabalho mental*, em nossa sociedade, é o apanágio das profissões ou dos grupos semiprofissionais, ou seja, das ocupações que agem, antes de mais nada, através de representações, de saberes e de processos cognitivos: o espírito ou o pensamento do trabalhador torna-se, então, um fator de produção nevrálgico no processo de trabalho. Ora, acreditamos que uma das conseqüências desse fenômeno é *levar o trabalhador a viver uma carga de trabalho a partir do seu próprio interior*, isto é, mentalmente. Como se sabe, ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas: uma para a casa, outra para o trabalho, outra para os lazeres! *O trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho*. É o que explica o caráter particularmente "envolvente" ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso. O ensino comporta certos aspectos do trabalho mental, notadamente, como vimos, no que diz respeito à necessidade de os professores construírem seus objetos e seus locais de trabalho, e também no que se refere à importância de estabelecer relações significativas com os alunos.

Enfim, o trabalho investido ou vivido deveria também ser relacionado com as profissões que lidam com seres humanos em relação de dependência (Dreeben, 1970; Hasenfeld, 1986), isto é, que contam, nem que seja parcialmente, com o trabalhador para melhorar ou mudar a condição, o destino que lhes é reservado ou a própria pessoa de tais indivíduos: crianças, idosos, deficientes, doentes mentais, beneficiários da previdência social, pessoas necessitadas, clientes dos terapeutas, etc. Essas profissões supõem um *trabalho moral*, pois são sempre portadoras de um certo fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador, mesmo que a organização possa aliviá-lo por meio de uma deontologia mais ou menos precisa e válida. Esse fardo é realmente assumido e vivido por professores que se confrontam, às vezes diariamente, com crianças que sofrem de diferentes problemas, por exemplo de carência de atenção e de amor. Nesse sentido, como dizia Tom (1984), o ensino é realmente um trabalho moral.

Essas diversas características (trabalho investido ou vivido, trabalho emocional, trabalho mental, trabalho moral) permitem compreender bem a integração ou a absorção da personalidade do professor no processo de trabalho. Esse fenômeno de integração ou de absorção depende do objeto humano do trabalho dos professores, os quais trabalham a maior parte do tempo em co-presença com outras pessoas, a começar pelos alunos; e, mesmo quando estes estão ausentes, os pensamentos e as ações dos professores estão voltados para eles.

Esse fenômeno se explica também pelo aspecto artesanal do trabalho docente, pois, como os artesãos, os professores precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho: nessa perspectiva, a subjetividade do trabalhador interfere necessariamente no seu ambiente de trabalho, ao qual ela se incorpora parcialmente. Por exemplo, quando visitamos determinadas classes do ensino fundamental, observamos uma verdadeira estetização do lugar: desenhos, decorações coloridas, disposição refletida dos móveis e dos objetos, etc. Trata-se de uma ordem que reflete a personalidade da professora. A nosso ver, seria preciso tratar a questão dos *estilos de ensino* nesse mesmo sentido. De fato, cada professor desenvolve com o tempo um determinado estilo de ensino. Inúmeros estudos já tentaram construir tipologias pertinentes. Outros estudos mostraram (Durand, 1996) que, em diferentes momentos do ano letivo, um professor organiza espontaneamente suas aulas de acordo com a mesma trama temporal. Lespérance *et alii* (1995) também ressaltaram o fato de que determinadas práticas disciplinares (expulsão dos alunos) não eram usadas uniformemente nas escolas, mas eram praticadas por uma minoria de professores que resolviam dessa maneira problemas de grupo. Todos esses fenômenos e muitos outros do mesmo tipo revelam que a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é enquanto pessoa.

A ética

A segunda constatação relativa aos trabalhadores do ensino diz respeito à dimensão ética do trabalho que realizam. Constata-se que essa dimensão é hoje freqüentemente deixada de lado: fala-se muito de racionalização da organização do trabalho, fala-se de cortes cada vez maiores no orçamento, fala-se da excelência e do sucesso, mas não se fala de ética no trabalho. É como se a dimensão ética residisse exclusivamente nas grandes finalidades educativas e no sistema jurídico que rege os

serviços educacionais, para desaparecer em seguida em prol de considerações orçamentárias e administrativas.

No entanto, os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho. Como essa dimensão ética se manifesta concretamente no ensino?

1) Ela se manifesta, inicialmente, no trabalho com os grupos de alunos. Os professores trabalham com massas de alunos, com grupos públicos, enquanto os médicos ou os terapeutas trabalham a maior parte do tempo em lugares fechados, protegidos, com um só cliente. O fato de trabalhar com grupos levanta um problema ético particular, o da equidade do tratamento.

O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais. Embora trabalhe com grupos, o professor deve também agir sobre os indivíduos. Aí está um invariante essencial desse trabalho, que é, ao mesmo tempo, uma tensão central da atividade docente: agir sobre grupos, atingindo os indivíduos que os compõem.

Ora, é impossível resolver esse problema de maneira satisfatória do ponto de vista ético. E esse é um limite intransponível dessa atividade em sua forma atual: os professores nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa. Eles devem, de uma maneira ou de outra, perder numa das duas tabelas. Cada professor adota, mais ou menos conscientemente, na ação concreta, soluções para esse problema de equidade. Por exemplo, foram feitos estudos a respeito da atenção que os professores dão, em sala de aula, ao grupo e aos alunos considerados individualmente (Messing et alii, 1995). Esses estudos indicam que cada professor tem sua maneira própria de repartir sua atenção e de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Ocorre o mesmo com o acompanhamento que ele dá a seus alunos e com as avaliações a serem efetuadas. De uma maneira ou de outra, cada professor deve assumir essa tensão constante entre a aplicação de padrões gerais e os casos individuais.

2) A dimensão ética se manifesta, em seguida, no componente simbólico do ensino. Quando se ensina, ensina-se sempre numa língua, em função de discursos, de conhecimentos, de habilidades que os alunos devem dominar. Ora, existe uma diferença de domínio entre os professores e os

alunos. O professor sabe e domina algo que os alunos não sabem e não dominam. Essa diferença de domínio entre o professor e os alunos levanta o seguinte problema: como o professor vai dar acesso a esses códigos simbólicos que ele domina? Esse problema não é somente técnico ou cognitivo. Trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro — com um outro coletivo — de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio. Estamos diante de um aspecto bastante mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem. Entretanto, não se pode negar que essas atitudes, baseadas em representações, desempenham um papel fundamental na aprendizagem. Certos professores falam excluindo os alunos de seu discurso, ao passo que outros abrem seu discurso, dando pontos de apoio aos alunos para que eles possam progredir.

3) A dimensão ética se manifesta, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor. Em nossas organizações escolares, o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação. Vimos também que o professor tem pouco controle técnico sobre seu objeto de trabalho, isto é, sobre os alunos. Contudo, ele pode controlar os meios, isto é, o ensino. Esse é o fundamento de uma deontologia para a profissão docente. Assim como um médico é julgado pela qualidade de seu julgamento médico e de seu ato, um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados. Nesse sentido, se os professores querem ser reconhecidos como um verdadeiro corpo de profissionais do ensino, devem aceitar fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua própria prática pedagógica, e inclusive sobre a dos seus pares.

Esse problema é muito delicado e reside, evidentemente, na questão de saber quem vai julgar os professores e em nome de quê. Nossas próprias pesquisas sobre essa questão mostram que a avaliação do ensino é sempre uma construção social na qual interfere um grande número de critérios utilizados por atores com expectativas e percepções freqüentemente muito diferentes: alunos, pais, administradores, professores, conselheiros pedagógicos, funcionários, sindicalistas, jornalistas, etc. É, portanto, normal que os professores hesitem muito em ser avaliados, considerando a própria incoerência dos critérios utilizados e a subjetividade que os contamina. Entretanto, esses argumentos são supérfluos, pois não existem critérios absolutos, coerentes e perfeitamente objetivos para avaliar um trabalho. Não vale a pena ficar esperando por tais critérios, pois eles nunca existirão. Conseqüentemente, é de interesse dos professores pegar o boi pelos chifres nessa história e destacar os critérios deontológicos que desejam ter como

fundamento de sua profissão. Como nas outras profissões, o julgamento dos pares constituiria, sem dúvida, o alicerce desse código deontológico. Seria preciso também integrar a isso o conhecimento dos resultados recentes e probantes da pesquisa pedagógica. Tais resultados poderiam servir como base de conhecimento de referência que todo profissional do ensino consciente deveria, em princípio, conhecer.

Conclusão

O objetivo deste texto era mostrar de que modo o estudo do trabalho docente permite esclarecer, de maneira fecunda, a natureza da pedagogia. Partimos da idéia de que a pedagogia, do ponto de vista do trabalho docente, constitui a tecnologia do trabalho dos professores concretizada através do ensino. Mostramos, em seguida, que a pedagogia é totalmente inseparável dos outros componentes da atividade docente, ou seja, dos objetivos do trabalho, de seu objeto, assim como dos saberes e das técnicas particulares que caracterizam o ensino, que não pode ser concebido separadamente do processo de aprendizagem. Finalmente, vimos em que a pedagogia resulta, quando é enraizada concretamente no processo de trabalho docente, em dimensões que se referem, ao mesmo tempo, à experiência subjetiva do ensino, como suas tensões e dilemas, e à ética do trabalho docente, com suas escolhas insolúveis e suas possibilidades de fechamento ou de abertura diante do outro. Podemos ressaltar cinco conseqüências da nossa análise:

- ❶ Em primeiro lugar, que a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma práxis do que de uma técnica no sentido restrito do termo.
- ❷ Em segundo lugar, a análise do trabalho docente nos mostrou que o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).
- ❸ Conseqüentemente, não se pode separar a pedagogia de todo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência.

④ Em quarto lugar, que a pedagogia, enquanto ação instrumental, também não pode ser separada dos objetivos visados pelos professores, dos dilemas que marcam constantemente o trabalho por eles realizado, nem das implicações éticas e deontológicas que o estruturam.

⑤ Finalmente, em quinto lugar, que a análise do trabalho docente permite recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção, isto é, o ofício de professor. Ora, essa análise demonstra que o trabalho dos professores não pode ser visto mera ou exclusivamente como a tarefa de um técnico ou de um executor.

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Bibliografia

- AMALBERTI, R, MONTMOLLIN, M de e THEUREAU, J. (1991). (dir).
Modèles en analyse du travail. Liège: Mardaga.
- ARENDT, H. (1983). La condition de l'homme moderne. Paris: Calmann-Lévy.
- BERTHELOT, M. (1991). Enseigner. Qu'en disent les profs? Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit.
- BROPHY, J. E. (1983). Classroom organisation and management. Em D. C. SMITH (dir.), Essential knowledge for beginning educators (p. 23-37). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. Em D. C. BERLINER et R. C. CALFEE (dirs), Handbook of educational psychology (p. 709-725). New York: Macmillan.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. e PHARAND, S. (1992). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Québec: Communications CEQ.

- CAZAMIAN, P. (1987). (dir). *Traité d'ergonomie*. Marseille: Éditions Octares Entreprises.
- CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire de maîtrise Montréal: Département de sociologie, Université de Montréal.
- DAVID, H. e PAYEUR, C. (1991). *Vieillesse et condition enseignante*. Québec : CEQ-IRAT.
- De COSTER, M. (1994). Introduction : bilan, actualités et perspectives de la sociologie du travail. Dans *Traité de sociologie du travail* (sous la dir. de Michel De Coster et François Pichault). Bruxelles. De Boeck. p. 1-27.
- DE LA BOÉTIE, E. (1976) *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Payot
- DESGAGNÉ, S. (1994). *À propos de la "discipline de classe" : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- DOYLE, W. (1986). *Classroom organization and management*. Em M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (p. 392-431). New York: Macmillan.
- DREBER, C. (dir.) (1982). *Professionals as Workers : Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston : G.K. Hall.
- DREEBEN, R. (1970). *The nature of teaching; schools and the work of teachers*. Glenview: Scott, Foresman.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en classe*. Paris : Presses universitaires de France.
- FREITAG, M. (1986). *Dialectique et société*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- GAGE, N.L. (1984). What do we know about teaching effectiveness ? *Phi Delta Kappa*. octobre 1984. p. 87-93.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HABERMAS, J.. (1973). *La technique et la science idéologie*. Paris: Editions Denoël.
- HARGREAVE, A. (1994). *Teachers' work and culture and the postmodern age*. Toronto: OISE Press.
- HASENFELD, Y. (1986). *Human Service Organizations*. Michigan, Michigan : The University of Michigan Press.

- HOCHSCHILD, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- HOTTOIS, G. (1984). *Le signe et la technique : la philosophie à l'épreuve de la technique*. Paris: Aubier.
- HOTTOIS, G. (1993). *Simondon et la philosophie de la culture technique*. Bruxelles: De Boeck
- JOHNSON, S. M. (1990). *Teachers at work*. New York: Basic Books.
- KING, A. J. C.; PEART, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- LAUGHLIN, C. D. (1989). Les artefacts de la connaissance. *Anthropologie et société*. 13 (2): 9-29.
- LEPLAT, J. (1992). (dir.). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes*. Toulouse: Octares Éditions.
- LESPÉRANCE, M.-J., LEGAULT, F. e ROYER, E. (1995). Analyse descriptive des pratiques de suspension d'élèves du secondaire. Communication présentée au 63^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Québec, 20-26 mai 1995. Résumé publié dans les Actes du congrès.
- MAHEU, L. e ROBITAILLE, M. (1991). Identités professionnelles et travail : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. Dans : Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal : IQRC, p. 93-112.
- MEAD, G. H. (1987). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- MESSING, K., ESCALONA, E., SEIFERT, A. e DEMCHUK, I. (1995). La minute de 120 secondes : analyse du travail des enseignantes de niveau primaire. Centre d'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement. Québec: CEQ/CINBIOSE.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Montréal: Agence d'Arc.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.
- RITZER, G. e WALCAZAK, D. (1986). *Working: Conflict and Change*. 3 ed. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- ROBITAILLE, M e MAHEU, L. (1990). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante. Dans : Lessard, C.; Perron, M.; Bélanger, P. W. (dir.). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal: IQRC; 1991: 113-134. 241.

- SCHUTZ, A. (1987). Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SHAVELSON, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 392-413.
- SHULMAN L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations fo the new reform. *Harvard Educational Review*. mai; vol. 57 (no.1).
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e édition) (p. 3-36). New York: Macmillan.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Europe : De Boeck.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). Esboço de uma problematica do saber docente. *Teoria & Educacao*. Brésil, Vol. 1 (no 4) : p. 215-233.
- THEUREAU, J. (1992). Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. Berne: P. Lang.
- TOCHON, F, V. (1993). L'enseignant expert. Paris: Éditions Nathan.
- TOM, A. R. (1984). Teaching as a moral craft. New York NY: Longman.
- VIDAL, M. (1990). (dir.). *Textos Escolhidos em Ergonomia Contemporânea*. GENTE/COPPE, Rio de Janeiro,.
- WEBER, M. (1971). Économie et société. Paris: Plon.

Entrecruzando o ofício de historiador com o de professor

*Lucíola Licínio de C. P. Santos**

Resumo:

O objetivo deste trabalho é, fundamentalmente, discutir a atividade docente no campo do ensino de História, onde a atividade de historiador se cruza com a atividade de professor/a. Para tanto, inicialmente, faz-se uma revisão dos estudos curriculares na perspectiva de indicar a contribuição do campo do currículo para repensar o ensino da História. Em seguida, articula-se a discussão à questão da formação de professores e dos saberes docentes para, então, concluir apresentando considerações acerca dos processos de formação dos professores de História, bem como do ensino desta disciplina na escola básica.

Palavras-Chave: ensino de História; currículo; formação docente

Abstract:

This work aims, mainly, to discuss the teaching of History. In this field, the activity of historians traverses that of teachers. In order to accomplish such a discussion, the author makes a review of curricular studies toward the perspective of pointing the contribution to reconsider history teaching. Next, the discussion is articulated to the issues of teachers' education and teachers' knowledge. Finally, the paper presents conclusive considerations about processes of History teachers' education, as well as on the teaching of this discipline in basic school.

Key-words: History teaching; curriculum; teachers' education

* Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG.
E-mail: luciola@fae.ufmg.br

O objetivo deste trabalho é discutir a complexidade da atividade docente no campo do ensino de história, onde a atividade de historiador se cruza com a atividade de professor/a. De um lado, colocam-se os desafios postos pelo ensino da história e, por outro, os problemas ligados ao trabalho cotidiano no espaço escolar. Como selecionar conteúdos significativos para os estudantes? Como trabalhar em sala de aula, se a formação inicial não possibilitou a internalização de habilidades/competências necessárias para enfrentar os complexos problemas do ensino? Como participar da construção do projeto pedagógico das escolas, abrindo diálogo entre a história e as demais disciplinas do currículo? Como participar do dia-a-dia da escola, permeado de tradições e rituais próprios, realizando trabalho coletivo com colegas que apresentam trajetórias acadêmica e profissional tão diferenciadas? Como participar da gestão da escola e se posicionar diante das políticas públicas para a educação, analisando suas repercussões sobre a educação?

Estes são alguns problemas enfrentados pelo professor/a de História, sendo parte deles, de forma geral, compartilhados pelos docentes das diferentes disciplinas do currículo da educação básica. Os estudos no campo do currículo e da formação docente têm-se debruçado sobre questões que poderão oferecer subsídios que ajudem a criar alternativas para a solução destas questões. Neste sentido, este trabalho apresentará contribuições destes dois campos, buscando trazer algumas reflexões para o ensino da área de história.

Algumas contribuições do campo do currículo para repensar o ensino de história

De um modo geral, pode-se dizer que, tradicionalmente, duas grandes tendências marcam o campo do currículo. De um lado, estariam aqueles educadores que vêem o currículo como conjunto de conteúdos e, de outro lado, estariam aqueles que advogam a idéia de que o currículo se constitui em um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob a supervisão desta. É importante enfatizar que estas abordagens vão sendo ressignificadas ao longo deste século, em função de estudos de orientações diferenciadas desenvolvidos no campo.

Na prática, observa-se que a primeira tendência é defendida por aqueles que hoje são chamados de “conteudistas”, ou seja, aqueles que entendem que o objetivo maior da escola é a transmissão de conteúdos considerados importantes para a vida das pessoas. Não se ignora, contudo, que há muitas divergências em relação à importância dos diferentes saberes sociais e, conseqüentemente, diferentes pontos de vista sobre aquilo que a

escola deva ensinar. Na segunda tendência encontram-se aqueles que argumentam que o fundamental na educação são as experiências vivenciadas pelo educando. Neste sentido, o significado destas experiências seria o aspecto fundamental do currículo. Fica evidente que, no primeiro caso, a ênfase está posta em “o que ensinar” e no segundo caso em “como ensinar”. De fato, estas duas tendências não se excluem, uma vez que não existe forma sem conteúdo nem conteúdo sem forma, mas cada uma delas dá ênfase diferenciada a estes aspectos.

Quando se analisa o desenvolvimento da área, percebe-se, ainda, que visões diferentes sobre a educação produziram concepções distintas sobre o currículo. Este último emerge a partir da década de 20, associado à racionalidade instrumental e marcado por um viés econômico que, sob novas roupagens, perdura até nossos dias. Esta orientação tem buscado no mundo empresarial idéias e critérios para organizar e pensar o processo educacional. Neste contexto, a palavra de ordem é eficiência, isto é, a racionalização do trabalho escolar, através de um planejamento rigoroso e do controle das atividades. Para Bobbitt (1971), por exemplo, um dos precursores do campo, o currículo, como fator primordial do processo educativo escolar, deveria ser planejado cientificamente e para isso suas propostas de elaboração de currículo fundamentavam-se nas idéias de padronização e eficiência.

Todavia, no campo do currículo, como de resto em toda a educação, apesar da hegemonia de determinadas idéias em certas épocas, vozes dissonantes se levantam procurando espaços para se legitimar. Desta forma, também nas primeiras décadas deste século, contrapondo-se ao movimento da eficiência social e desenvolvendo as idéias do movimento que advogava uma educação centrada na criança, organiza-se o movimento denominado de Educação Progressiva. Para este movimento o sistema educacional era considerado um instrumento de grande potencial para modificar a sociedade. Um dos expoentes deste movimento, John Dewey, levantou uma série de críticas às práticas escolares vigentes nas escolas, argumentando que a experiência da criança deveria ser a base do currículo. Para Dewey, os objetivos da educação voltados para a melhoria da sociedade só seriam alcançados se a escola se organizasse em torno dos interesses e necessidades da criança, possibilitando a esta uma vivência democrática no espaço escolar. (Pinar, 1995).

Marcado por estas duas influências, o movimento da eficiência social e o progressivismo, o campo do currículo vai se desenvolvendo, resignificando essas tradições, ora oscilando para cada uma delas, ora procurando conciliá-las.

A década de 70, sob a influência do neo-marxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnografia da psicanálise, dentre outros fatores, é marcada por dois movimentos que mudam a direção dos estudos curriculares. Um deles ocorre nos Estados Unidos e é conhecido como Movimento de Reconceitualização, cuja principal contribuição é a substituição da preocupação com o desenvolvimento curricular, pelo interesse na compreensão do currículo. O outro movimento ocorreu na Inglaterra, no interior da Sociologia da Educação, tendo sido denominado de Nova Sociologia da Educação, e sua importância foi ter colocado como objetivo central da área o estudo sobre o conhecimento escolar, desmistificando concepções dominantes na área.

Deste modo, vai se consolidando uma sociologia do currículo no interior de uma pedagogia crítica que, em um primeiro momento, busca estabelecer relações entre o currículo e interesses sociais mais amplos. Procura-se mostrar como o currículo escolar favorece a hegemonia cultural de grupos que detêm o poder econômico. Nesse sentido, os estudos e pesquisas procuram mostrar como o currículo representado pelas propostas dos guias curriculares, dos programas de curso, do livro didático, das lições e atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, é permeado por interesse de grupos, refletindo relações de poder e mecanismos de controle social.

Nos últimos anos, os estudos no campo do currículo estão se ampliando, passando a discutir diferentes questões, absorvendo também contribuições de diferentes áreas no campo das ciências sociais.

Uma área de investigação no campo do currículo está voltada para discussão dos processos de constituição do conhecimento escolar. Neste sentido, os trabalhos neste campo buscam analisar as formas por meio das quais a escola se apropria de diferentes saberes, transformando-os em saberes escolares. Investigam também os mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também os produz.

Para o aprofundamento do debate sobre a produção dos saberes escolares é necessário aprofundar a investigação sobre a natureza destes, procurando estabelecer relações e diferenças entre senso comum/conhecimento científico, cultura popular/cultura erudita e entre essas e os primeiros. É preciso superar a idéia de que o conhecimento escolar consiste, sobretudo, em uma mera simplificação do conhecimento científico. Os estudos nesse campo têm mostrado que o conhecimento escolar apresenta especificidades que, para serem compreendidas, faz-se necessária uma investigação cuidadosa desse tipo de conhecimento, reconhecendo, sobretudo, a complexidade de seu processo de constituição. Os estudos sobre transposição didática (Chevallard, 1985) ou sobre a constituição do

discursos pedagógico (Bernstein, 1996) examinam a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Nestes estudos a relação entre conteúdo e método, tratadas usualmente como coisas distintas, passa a ser vista sobre novas perspectivas. Os métodos de ensino deixam de ser considerados apenas como estratégias mais adequadas de transmissão do conhecimento e passam a ser analisados como parte constitutiva dos próprios saberes escolares.

A compreensão desse processo de produção do conhecimento escolar vem se ampliando com as pesquisas no campo da história social das disciplinas escolares. Muitas vezes, as pessoas nem percebem que com o mesmo rótulo, isto é, sob a mesma denominação, diferentes conteúdos vão sendo ensinados ao longo do tempo. Esta área de investigação estuda como uma disciplina emerge e se desenvolve no currículo. O estudo histórico das formas assumidas por uma disciplina possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Nesse sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola, que definem o que é e o que não é escolar. Além disso, é possível analisar as formas que o conhecimento escolar, em termos de seleção e organização de conteúdos e metodologias de ensino assume em cada época, em função de fatores pedagógicos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Autores como Goodson (1998) e Young (1998) têm se preocupado com o processo de definição e de organização dos currículos. Ambos analisam os pressupostos dos chamados currículos acadêmicos e não-acadêmicos.¹ Goodson, discutindo alguns aspectos da teoria curricular, demonstra como na Inglaterra, a partir do Ato educacional de 1944, dois desenhos curriculares se tornaram bem nítidos. De um lado, um currículo para as classes médias e para a elite, centrado em um corpo de conhecimentos a serem transmitidos, caracterizando-se pelo caráter acadêmico, abstrato e descontextualizado desses conhecimentos. Segundo este autor, os documentos oficiais no campo da educação buscavam demonstrar que este tipo de currículo era “adequado àqueles alunos interessados em aprender, capazes de compreender um argumento ou uma cadeia de raciocínios, interessados em causas e em saber porque as coisas são como são”. Por outro lado, para as crianças da classe operária, era apresentado um currículo voltado “para contextos práticos, com abordagem pedagógica e relacionado com processos ativos” (p.144). De acordo com os

¹ As denominações currículo acadêmico e não-acadêmico representam polarizações em torno de dois modelos de currículo que quase nunca aparecem de forma pura. Segundo Young (1998), o currículo acadêmico, centrado em disciplinas hierarquicamente organizadas, está associado à educação das crianças consideradas mais aptas. Este tipo de currículo se caracteriza pela ênfase na comunicação escrita em oposição à oral, no individualismo, na abstração e no afastamento da vida diária ou da experiência comum.

documentos oficiais, este currículo seria mais apropriado para o grupo de crianças que lida melhor com coisas concretas do que com idéias abstratas. Assim, as crianças como os currículos eram tratados como acadêmicos e não-acadêmicos.

Até hoje, muitas propostas curriculares orientam-se na direção de um currículo acadêmico. Estas estão hoje modernizadas pela introdução de novos conhecimentos e habilidades, necessárias à vida contemporânea, em função do desenvolvimento científico e tecnológico, e são trabalhadas a partir de inovações produzidas no campo pedagógico.

A defesa por um currículo centrado, preferencialmente, em situações e problemas do cotidiano, envolvendo as experiências das crianças e seus interesses, para, neste contexto, explorar aspectos do conhecimento sistematizado, está na agenda daqueles que buscam superar os mecanismos de exclusão escolar. Este tipo de abordagem curricular rompe com a estrutura disciplinar do currículo, com a organização seqüencial dos conteúdos, voltando-se para os processos de aquisição, ao invés de para os processos de transmissão de saberes. São valorizadas, nesta abordagem, a experiência de alunos e professores, suas vivências e inserção cultural.

Os que criticam o currículo acadêmico acusam-no amiúde de ter sido sempre hostil às crianças e aos adolescentes das camadas populares. Em sentido contrário, os que criticam os currículos não-acadêmicos argumentam que eles não possibilitam a estes estudantes o ingresso no mundo das ciências e do conhecimento, deixando-os em condições de desvantagem perante as crianças e adolescentes das elites, cujos pais, principalmente no que se refere ao ensino médio, optam por escolas de currículo mais acadêmico.²

De mesma forma, o campo do ensino das diferentes disciplinas tem mostrado que os currículos baseados na transmissão de conhecimentos têm obtido baixos resultados. Atualmente, influenciados pela psicologia cognitiva, em seus diferentes matizes, e ainda pela psicanálise e pela teoria das representações sociais, os estudos nestes campos têm-se preocupado com os processos de aquisição do conhecimento, considerando aspectos como concepções alternativas, senso comum, experiências pessoais e coletivas, emoções e desejos, como elementos constituintes dos processos de aprendizagem.

² Segundo Bernstein (1996:119), muitas famílias de "classe média" optam nos anos iniciais da escolarização de seus filhos, por escolas que trabalham com pedagogias invisíveis (pedagogias invisíveis são aquelas que focalizam os processos internos por que passa o aprendiz - cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais). No entanto, o autor argumenta que, na fase de escolarização secundária, os pais mudam seus filhos para estabelecimentos de ensino, que trabalham orientados por pedagogias visíveis, ou seja, aquelas que colocam ênfase no desempenho do estudante.

Influenciados por estudos no campo da teoria do discurso, alguns autores consideram o currículo como uma prática discursiva que não apenas explora e trabalha com questões do mundo natural e social, como também forma subjetividades, identidades, despertando interesses, sensibilidades e desenvolvendo certas formas de raciocínio. Alguns trabalhos nesta linha integram elementos dos estudos culturais para discutir a necessidade de propostas curriculares que trabalhem com questões da identidade cultural, denunciando discriminações e preconceitos étnicos e sexuais que permeiam materiais e práticas de ensino.

Além disso, tem sido discutido no campo da produção do conhecimento escolar a idéia de que a difusão, sobretudo, dos meios de comunicação digitalizados, está levando ao desenvolvimento de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas. Também é criticado, hoje, o denominado modelo linear de currículo que prescreve uma trajetória de aprendizagem, a partir de uma ordenação dos conteúdos, em uma seqüência que se define como a melhor. Opondo-se a esta matriz, advoga-se a idéia de que o currículo pode ser pensado, a partir da metáfora da rede hipertextual, definindo “um território comum de conversação, um espaço de aprendizagem, conformando um conjunto de possibilidades de produzir e negociar sentidos” (Henriques, 1998). No mesmo sentido, Gallo (1997) sugere para compreensão do processo de produção do conhecimento o paradigma rizomático, proposto por Deleuze e Guattari que permitiria melhor compreensão da complexidade dos processos de desenvolvimento curricular.

Formação de professores e saberes docentes

Nos últimos anos tem aumentado, consideravelmente, a produção acadêmica e o debate no campo da formação docente, o que é evidenciado pelo grande número de livros, artigos em periódicos, dissertações, teses e eventos sobre esta temática. Pode-se também dizer que este campo de estudos e investigações tem sido invadido por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa.

Segundo alguns autores (Rasgo, 1999), até a década de 60 os trabalhos sobre formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos de aprendizagem. Desta forma, buscava-se identificar as melhores formas de ensinar, assim como as maneiras mais adequadas de preparar o/a professor/a para utilizá-las. As reformas educacionais propostas no período pós-Sputinik terminam encontrando nos pacotes instrucionais a melhor forma para sua realização.

Os currículos, sob a forma de pacotes standardizados, foram propostos como um instrumento apropriado para comunicar novas idéias para os/as professores/as, assim como foram considerados uma forma eficaz de proteger o ensino da “incompetência” de grande parte dos docentes (Kirk,1990).

Os estudos pedagógicos denominados de “críticos”, principalmente produzidos a partir da década de 70, realçam o papel político da atividade docente, na medida em que mostram as relações entre estado, classe social, ideologia e educação. Trabalhos a partir desta orientação buscam mostrar o controle sobre a atividade docente presente nas projetos da chamada Tecnologia Educacional e a conseqüente desqualificação do trabalho e proletarização do professorado.

Do mesmo modo, na década de 70, o declínio do movimento de reformas educacionais empreendida na década anterior chama a atenção dos pesquisadores sobre o papel dos/das professores/as no processo de desenvolvimento curricular. Diante dos limites e do insucesso dos currículos “à prova do professor”, alguns pesquisadores percebem a necessidade de analisar a ação docente e, neste contexto, colocam o professor no centro dos estudos sobre desenvolvimento curricular.

De modo geral, pode-se dizer que a visão mais determinística sobre a educação vai cedendo terreno a interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento fundamental para compreensão dos fenômenos sociais. Esta mudança de orientação no campo educacional está também relacionada às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelas sociedades nestas últimas décadas e a repercussões que tiveram no campo das ciências sociais, onde novas indagações são colocadas, derrubando velhos mitos, reconfigurando antigas tradições, trazendo novas abordagens para a pesquisa. Neste momento, grande parte dos estudos e das investigações educacionais redirecionam seus interesses, definindo novos objetos e novas abordagens de investigação. A escola passa a ser vista como organização complexa, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados pela suas rotinas, rituais e tradições. No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado **nas** e **pelas** instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica.

Neste cenário, multiplicam-se os estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação, constituição dos saberes docentes e, mais recentemente, sobre as doenças profissionais do professorado.

Os estudos sobre a prática profissional e a valorização dos saberes da experiência

Os estudos de Donald Schon (1983, 1987) vêm causando grande interesse nas pesquisas e nos trabalhos voltados para a análise da natureza da prática profissional e para a formação acadêmica em diferentes campos de atividades. Com base em seus trabalhos vem sendo produzida uma vasta literatura sobre o trabalho docente. As idéias de Schon foram divulgadas no Brasil, sobretudo, através de artigos de autores portugueses (Novoa, 1992, 1995)³ e espanhóis (Péres Gómez, 1992) e também de norte-americanos (Zeichner, 1992, 1993).

Analisando o processo de formação de profissionais, Schon discute a grande influência exercida neste campo pelo que ele denomina de modelo da racionalidade técnica. De acordo com este modelo, “a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas” (Schon, 1983:21). Com isso, o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas se antecedem às atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Além disso, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que as fundamenta. Do mesmo modo, a atividade de pesquisa é institucionalmente separada da atividade prática, esperando-se que o pesquisador ofereça conhecimentos para resolver problemas da prática e que o profissional apresente, tanto problemas para serem pesquisados, como também teste a adequação ou utilidade dos resultados das pesquisas. Este modelo permearia todo o contexto da vida profissional, uma vez que está presente na organização curricular da formação profissional inicial ou continuada e nas relações entre pesquisa e prática.

Para Schon, uma característica da prática profissional é que ela envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão, evidenciando que existe um saber que se constrói no próprio fazer.

³ Os livros organizados por Antônio Nóvoa trazem vários artigos, cujos autores trabalham com a idéia de professor reflexivo.

Este conhecimento tácito parece estar implícito em nossos modelos de ação e é adquirido mediante o exercício de uma determinada atividade. Assim, a partir da experiência em um campo, as pessoas passam a dar respostas imediatas a problemas que se enquadram na mesma estrutura de outros problemas já resolvidos. No entanto, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. É a partir destas considerações que Schon advoga a idéia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional. Através da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e julgamento de uma situação. É possível ainda, pela reflexão, chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Considerando que as situações enfrentadas pelo profissional no seu cotidiano são singulares e ao mesmo tempo complexas e que sua solução depende tanto de conhecimentos teóricos como de conhecimentos práticos, Schon propõe que os cursos de formação profissional se organizem em torno da solução de problemas que fazem parte do campo de trabalho em que o profissional irá atuar.

Vários estudos no campo da formação docente têm se voltado para a compreensão dos processos por meio dos quais se constitui e se desenvolve o conhecimento prático dos docentes. Esses trabalhos buscam captar como, no cotidiano da escola, no dia-a-dia de suas atividades, o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão. Nesta direção, para alguns autores, o ensino pode ser entendido como um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores.

De acordo com Sacristán (1995), o saber fazer profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio dos esquemas práticos, que se constituem em modelos de atividades de ensino, ligadas a um determinado conteúdo. Os esquemas práticos não são esquemas prontos que o professor coloca mecanicamente em ação na sua atividade profissional. O docente, ao longo de sua carreira, cria ou se apropria de diferentes esquemas práticos, modifica-os ou combina-os de maneira nova. Para compreender o próprio processo de constituição desses esquemas é preciso, entre outras coisas, compreender a relação entre pensamento e ação.

Trabalhando também no sentido de compreender como se constitui e se processa a prática profissional dos docentes, Perrenoud (1993) discute algumas das dimensões ou aspectos dessa prática. Segundo este autor, grande parte dos atos de ensino, não está sob o controle da razão ou de uma

escolha deliberada. O que o autor quer frisar é que existe na prática docente uma dimensão inconsciente e não inteiramente racional. Isso explica por que professores experientes já não sabem, por exemplo, como captam a atenção de seus alunos, ou como acalmam um grupo agitado. São rotinas que o docente põe em prática como parte de uma tradição coletiva e de seus hábitos pessoais, cuja origem se perde no tempo.

Segundo Tardif (1991) e colaboradores, esses saberes da experiência seriam o núcleo vital do saber docente, uma vez que os outros saberes docentes, como os saberes pedagógicos, saberes das disciplinas e saberes curriculares, mantêm uma relação de exterioridade com a prática docente, pois não foram produzidos no interior dessa prática. Esses saberes da experiência agiriam como um filtro, através do qual os outros saberes seriam avaliados, eliminando aquilo que não tem aplicação na realidade onde o docente atua e conservando o que lhe pode ser útil e aplicável. Desta forma, os saberes da experiência não se apresentam como um corpo sistematizado de conhecimento, mas são parte constituintes da prática, formando “um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (p.218).

A prática profissional como atividade complexa

Analisando a prática docente verifica-se que ela exige uma série de competências que são, simultaneamente, acionadas no curso do exercício da profissão. Competências essas que articulam saberes e saber fazer provenientes de diferentes campos de conhecimentos e de experiências bastante diversificadas. Contudo, a estrutura do currículo dos cursos de formação inicial mostra que esses estão organizados de forma fragmentada, ou seja, por disciplinas. Nestas disciplinas, de um modo geral, procura-se trabalhar com conhecimentos sobre o conteúdo do ensino (o currículo), o local onde este ocorre (a escola) e sobre o sujeito da aprendizagem (o aluno).

No que se refere aos conteúdos de aprendizagem - o currículo, é necessário ressaltar que os futuros/as professores/as são, geralmente, formados/as através de dois blocos de disciplinas. De um lado, são trabalhados os conteúdos de áreas específicas do conhecimento, de outro lado, são discutidas as formas de ensinar estes conteúdos, o que fica evidenciado, sobretudo, na forma como estão estruturados os cursos de licenciatura. Contudo, sabe-se que na prática pedagógica estes aspectos apresentam-se interrelacionados, pois o/a professor/a não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino- aprendizagem, assim

como não separa este último do primeiro, durante o planejamento de seu trabalho e na condução das atividades em sala de aula.

Em relação ao local onde a aprendizagem se realiza - a escola, torna-se objeto de estudo de diferentes disciplinas que discutem, por exemplo, sua estrutura e funcionamento, suas formas de organização, de gestão, sua cultura, etc. Contudo, a escola só existe na sua materialidade física, na sua história e nas relações dos atores em seu interior. Sua dinâmica só poderá ser entendida na complexidade dos fatores internos e externos que interagem ao longo do tempo, dando-lhe uma configuração própria.

Sobre o sujeito da aprendizagem, é dada ênfase ao estudo dos processos de cognição, e quando se discutem aspectos do desenvolvimento afetivo, social e cultural tem-se como objetivo a compreensão desses nos processos de aprendizagem. Contudo, este aluno/a não é quase nunca visto/a como sujeito concreto, pertencente a um grupo social e cultural específico, imerso em uma sociedade complexa, perpassada por diferentes valores, onde recebe estímulos os mais variados. Desta forma, seus pensamentos, comportamentos e ações são influenciados pela interação desses diferentes fatores que configuram grupos diversificados, tanto pela origem sociocultural, como pela trajetória desses sujeitos ao longo de sua existência.

Neste sentido, pode-se concluir que os/as professores/as são formados por cursos que trabalham, de forma compartimentalizada, aspectos ou dimensões presentes em sua futura prática, deixando pouco espaço para a vivência de situações onde todos esses fatores se inter cruzam, exigindo respostas imediatas.

A origem deste problema, como já foi dito, está na estrutura curricular dos cursos de formação onde as reestruturações empreendidas não conseguem superar a estrutura disciplinar. Ao invés disso, a cada reforma são introduzidas novas disciplinas, buscando-se trazer para o interior do curso aqueles conhecimentos correspondentes a novas áreas de investigação. Além disso, muitas vezes, nestes cursos são trabalhadas, com maior ênfase, no interior das disciplinas, os temas das pesquisas desenvolvidas pelos docentes que neles lecionam, deixando de ser explorados aspectos mais amplos dessas áreas de conhecimento.

Superar esses problemas exige grandes esforços, uma vez que seria necessário reformar o currículo, a partir da integração das disciplinas, em íntima conexão com a prática. Propostas como essa vão de encontro às divisões e hierarquias acadêmicas, considerando-se, ainda, que no interior das universidades tende a prevalecer, cada vez mais, uma estrutura que toma como matriz a pesquisa e não a organização do ensino.

Conclusões

Partindo do acima exposto, pode-se sintetizar alguns pontos que deveriam ser considerados nos processos de formação dos professores de História, bem como no ensino desta disciplina na escola básica.

Em relação à formação docente:

- ◆ verifica-se a necessidade de repensar a organização curricular dos cursos de formação do/a professor/a de História, buscando superar não apenas a dicotomia teoria/prática, mas também a separação existente entre ensino e pesquisa, no interior das universidades e das instituições voltadas para a formação docente;
- ◆ é importante pensar em novas formas de organização curricular destes cursos, buscando-se superar a estrutura disciplinar que prevalece nos currículos dos mesmos, considerando-se, ainda, a importância dos saberes práticos na formação profissional dos docentes da área de História;
- ◆ na formação do/a professor/a de História é necessário entender que a experiência exerce o papel de um filtro não apenas utilizado durante o exercício profissional, para avaliar e julgar saberes adquiridos em processos formação inicial e continuada, mas que também esta é acionada no próprio processo de aquisição de diferentes tipos de saberes.

Em relação ao ensino de História na educação básica:

- ◆ é preciso considerar que os saberes escolares constituem uma seleção arbitrária dentro de um universo mais amplo de possibilidades;
- ◆ é necessário assegurar que a escola socialize os conhecimentos no campo da história e das diferentes áreas, de forma significativa, em sintonia com as questões da vida contemporânea, superando a organização do currículo por disciplinas, considerando as novas perspectivas colocadas pelo estudos sobre organização curricular;
- ◆ deve ser destacado que a escola não apenas fornece conhecimentos aos estudantes, mas também desperta interesses e sensibilidades, cria desejos e aspirações, modela formas de raciocinar, instala padrões culturais, enfim, forma subjetividades e identidades sociais;
- ◆ é importante ressaltar que o desenvolvimento curricular está aliado aos interesses e competências do corpo docente, bem como às condições concretas da escola.

Bibliografia

- Bernstein, B. *A Estruturação do discurso Pedagógico - classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Bobbitt, F. *The Curriculum*. Nova York: Arno Press & New York times, 1971.
- Chevallard, Y. *La Transposition didactique- Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- Gallo, S. *Conhecimento, Transversalidade e Educação - para além da interdisciplinaridade*. Piracicaba: Impulso, v. 10, 1997.
- Goodson, I. et al. *Subject Knowledge - readings for the study of school subjects*, Londres: The Falmer Press, 1998.
- Henriques, M. S. *O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear*. In: 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998.
- Kirk, D. School knowledge and the curriculum package-as-text. *Curriculum Studies*, 1990, vol. 22, no. 5.
- Novoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto editora, 1995.
- Péres Gómes. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. Novoa, Antonio, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: novas perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- Pinar, W. F. *Understanding curriculum*. New York: Peter Long, 1995.
- Rasgo, J. F. A.. *De la investigación sobre enseñanza al conocimiento docente*. In: Rasgo, J. F. A.. et al. (ed.) Madrid: Akal, 1999.
- Sacristán, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Novoa, Antonio, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Schon, D. A.. *Educating the reflexive practitioner*. Londres/ São Francisco: Jossey Bass, 1987.
- Schon, D. A.. *The reflexive practitioner- how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1993
- Tardif. M. et al.. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, no. 4, 1991.
- Young, M. *The Curriculum of the Future - from the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. Londres: The Falmer Press, 1998.
- Zeichner, K. M.. *Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.
- _____. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: Novoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Paradigmas e buscas

*Marcos Corbelini**

Resumo:

A pós-modernidade, época de transição paradigmática, se apresenta com muitas tensões e perplexidades. Há similitudes no período em que a civilização ocidental transitou da renascença para a modernidade. Foi neste período, em um contexto com características próprias, que surgiu a Escola como a conhecemos hoje. Estudar a origem desta requer a compreensão do contexto social e cultural em que isto ocorreu.

Palavras-Chave: paradigma; modernidade; pesquisa

Abstract:

Postmodernism, a period of paradigmatic transition, presents itself as a period of tensions and perplexities. It is similar to the age when the Western Civilization passed through Renaissance to Modernity. It was in that period, in a context with characteristics all of its own, that the Schools, as we know today, emerged. The study of the roots of that emerging calls for the understanding of the social and cultural context in which all that occurred.

Key-words: paradigm; modernity; research

* Professor do UNILASALLE; Doutorando em Educação na Unisinos.
E-mail: irmarcos@terra.com.br

Essa época que vive de transição, chamada por Santos, “na falta de outro nome”, de pós-modernidade (Santos, 1999), comporta ambigüidades, tensões, descrenças, inseguranças, perplexidades, assim como se abre à possibilidade de desafios para novas esperanças, sonhos, utopias.

O relatório Delors, da UNESCO, descreve as tensões presentes em nossa época: entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre tradição e modernidade; entre soluções de curto e de longo prazo; entre a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades (competitividade e equidade, segundo a CEPAL); entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação pelo ser humano; entre o espiritual e o material (UNESCO, 1999).

Essas tensões, Santos as apresenta em forma de perplexidades: os problemas mais absorventes são de natureza econômica, contudo os estudos tendem a desvalorizar o econômico em detrimento do político, do cultural e do simbólico; a dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia, parece permanecer longínqua ante o cotidiano, onde raramente se é confrontado com o sistema mundial, e obsessivamente confrontado com o Estado; o esgotamento do estruturalismo que traz consigo a revalorização dos indivíduos como protagonistas das práticas e dos processos, ao mesmo tempo em que o indivíduo parece hoje menos individual do que nunca, sua vida íntima nunca foi tão pública; a profunda clivagem entre socialismo e capitalismo, entre revolução e reforma que marcou o início deste século, desaparece ou se atenua, em seu final, sendo substituída por um surpreendente consenso a respeito da democracia (um dos grandes paradigmas da modernidade); as relações sociais parecem cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando fronteiras, ao mesmo tempo em que se assiste ao desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes (Santos, 1999, p. 19-22).

Em outras palavras, “uma época de crise de paradigmas¹ e de grandes incertezas” (Coraggio, 1998, p. 97) em que é questionado profundamente o paradigma da modernidade, a partir do qual se construiu a civilização em que vivemos, especialmente a ocidental. Se essa crise, como diz Marcondes (1994, p.15), “caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”, o que se busca hoje, em muitos níveis, são caminhos, respostas, que passam pelo

¹ Não é objetivo do artigo discutir conceitos de paradigma. Aceito a situação de “crise paradigmática” no sentido de que toda a “constelação” (como diria Kuhn) de padrões que serviram de fundamentos para as ciências (especialmente na sociedade ocidental) se constituírem está sendo questionado de diversas formas e em praticamente todas as áreas do conhecimento.

questionamento da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico (Marcondes, 1994, p. 28).

É um período que se assemelha ao do surgimento da modernidade, em que se deram tensões entre a subjetividade individual e a subjetividade coletiva, entre uma concepção concreta e contextual (representada pelo pensamento de pessoas como Montaigne, Shakespeare, Erasmo, Rabelais) e uma concepção teórica, desespecializada e destemporalizada (que se pode identificar em Descartes) (Santos, 1999, p. 137-138).

O paradigma da modernidade constituiu-se entre o século XVI e finais do século XVIII. O estudo deste período tem ganhado muito espaço e tempo. Boaventura Santos, por exemplo, ao propor como solução utópica sua Pasárgada 2, inclui este estudo:

“Em Pasárgada 2 estuda-se com muita atenção o século XVII porque foi um século em que circularam vários paradigmas científicos. Por exemplo, conviveram a par e par o paradigma ptolemaico e o paradigma copernicano-galilaico. Talvez por isso se aceitou neste século a relativização do conhecimento, a distância lúdica em relação às verdades adquiridas e se viveu o fascínio por outros mundos, outras formas de pensar e agir, enfim, outras formas de vida” (Santos, 1999, p. 325).

Durante esse período, países europeus dividiram-se religiosa, política e culturalmente entre o paradigma da Reforma e o da Contra-Reforma. Esse segundo, delineado no Concílio de Trento (1545-1563), teve sua aplicação na França no começo do século XVII, a partir da estreita colaboração entre Estado e Igreja. Garnot inclui nesse processo um grande empreendimento de aculturação, destinado a substituir a cultura popular pela cultura da elite. A escola, indissociavelmente ligada à Igreja, passa a ser considerada como meio de controle social e intelectual (Garnot, 1990), assim como meio de controle da moral e da cultura.

É nesse período, também, que se vai consolidando a subjetividade como primeiro nome da identidade, decorrente do “colapso da cosmovisão teocrática medieval” trazendo consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo vindo a se constituir em uma primeira resposta: “o humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade” (Santos, 1999, p. 136). Subjetividade que se constrói, no dizer de Dussel, a partir da negação da possibilidade de outro tipo de sujeito que não faça parte da “comunidade de comunicação”, a civilização, na qual o diferente deve ser introduzido, nem que seja pela força (Dussel, 1993).

O que se fez em relação aos novos mundos que foram sendo “descobertos”. Nas Américas, onde “significativamente a subjetividade do

outro é negada pelo ‘fato’ de não corresponder a nenhuma das subjetividades hegemônicas da modernidade em construção: o indivíduo e o Estado” (Santos, 1999, p. 139), e no mundo islâmico e judeu, através “de um ato de pilhagem política e religiosa que impõe uma ordem que, por se arrogar o monopólio regulador das consciências e das práticas, dispensa a intervenção transformadora dos contextos, da negociação e do diálogo” (Santos, 1999, p. 139).

Ou como diz o mesmo autor,

“o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estrangeiros porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estrangeiros” (Santos, 1999, p. 328).

Corroborado por Plastino quando afirma:

“A história moderna ilustra que a universalização da 'natureza' do homem produzido pela sociedade capitalista passou pela destruição de formas totalmente diferentes de vida, não apenas na Europa pré-moderna, mas também pelo etnocídio em larga escala, perpetrado nas Américas, África e Ásia” (1994, p. 37).

É nesse período, que Hazard chama de “crise da consciência européia”, que acontecem mudanças psicológicas que levam da estabilidade ao movimento, do antigo para o moderno; é um tempo da heterodoxia dos indisciplinares e dos rebeldes libertinos, dos sábios que recusam aceitar a tradição sem a controlar, dos jansenistas, pietistas, exegetas, filósofos (Hazard, 1964).

É o tempo do surgimento de um novo tipo de homem, diferente do homem da época anterior, o homem honesto (“honnête homme”), que substitui o cortesão italiano, arquétipo do período anterior: o homem honesto é aquele que ama as companhias e as busca com prazer, faz bom juízo das obras intelectuais ou espirituais e não fala nem por prevenção, nem para criticar, nem palavras vãs... (Hazard, 1964, p. 299-300).

Modelo de homem que passa a ser o protótipo desejável, pois a elite da corte, os intelectuais, os nobres, os cidadãos bem colocados, as minorias privilegiadas, elaboram esse modelo cultural, o “homem honesto” do século XVII e o “homem ilustrado” do século XVIII (Muchembled, 1978), que procuram impor a todos. Na escola, através da instrução religiosa e das regras de civilidade cristã.

É o período que Muchembled classifica como o da “invenção do homem moderno”, esta entidade abstrata que resulta de uma cascata de influências de uma sociedade que se vai pulverizando, informe e mal estruturada (Muchembled, 1988).

É neste período que começa a se constituir a instituição escolar como a conhecemos hoje. Para compreender esse processo e os conteúdos que vieram balizar sua constituição, penso ser fundamental entender o contexto desse período para entender as opções paradigmáticas que se fizeram, a forma de organização, os discursos, com relação à escola elementar ou aos colégios.

Essas opções se deram em uma dimensão espaço-tempo totalmente diferente do que hoje se vai constituindo - que Santos caracteriza como o espaço-tempo mundial, o espaço-tempo doméstico, o espaço-tempo da produção, o espaço-tempo da cidadania. Se a instituição escolar foi constituída em um momento histórico em que predominou um paradigma epistemológico e um plano social determinados, ao entrarmos em um “período de transição paradigmática, tanto no plano epistemológico - da ciência moderna para um conhecimento pós-moderno - como no plano social - da sociedade capitalista para outra forma societal que tanto pode ser melhor como pior” (Santos, 1999, p. 283), parece que se pode concluir a necessidade de encontrar novos caminhos e buscar novas respostas, diferentes do que historicamente possam ter sido um bom caminho e boas respostas, libertando-se da a-historização da experiência humana que leva a pensar serem as motivações fundamentais dos homens sempre as mesmas, em toda e qualquer sociedade (Plastino, 1994, p. 104).

A “cultura institucional” desta escola, resultante do confronto entre a cultura da elite (sobretudo do clero, que detinha o controle da escola) e a do povo (os mestres-escolas, os alunos, os pais dos alunos), se elaborada num tempo em que se postulava “a intemporalidade das verdades científicas e a distinção absoluta entre aparência e realidade”, portanto, a existência de verdades absolutas e eternas, impõe a necessidade de re-analisar a cultura desse grupo social, admitindo que “não é nunca uma essência, mas uma autocriação, uma negociação de sentidos que (...) não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial” (Santos, 1999, p. 148), pois “se todos os conhecimentos são contemporâneos, são igualmente contemporâneas as práticas sociais e os sujeitos ou grupos sociais que nelas intervêm” (Santos, 1999, p. 330). Ou, dizendo com Fischer, referindo-se a Foucault:

“Foucault é quase teimoso na sua afirmação e reafirmação de que os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta,

investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos” (Fischer, 1996, p. 55).

As “formas de regulação social da modernidade (...) assim como as formas de emancipação social que lhes corresponderam até agora” (Santos, 1999, p. 284), que marcaram as formas de regulação e de emancipação da instituição escolar desde sua origem e ao longo de sua história, necessitam um repensar dessas formas para esses tempos de pós-modernidade. Dizendo em outras palavras, questionar de que maneira axiomas da modernidade afetaram e têm afetado a vida dessa instituição.

O novo olhar sobre essa história já tantas vezes olhada, o re-analisar os processos de constituição dessa obra, já analisados com diversas perspectivas, o repensar o modelo paradigmático a partir do qual foi instaurada, dentro do contexto da modernidade e, portanto com determinadas regras, requerem uma postura de pesquisa capaz de afastar-se e libertar-se desses olhares, dessas perspectivas, desse modelo, dessas regras.

Postura que necessita a compreensão de que “se o quadro teórico, onde minha prática de pesquisa se configura, fosse aquele do pensamento moderno, com seus respectivos ferrolhos”, o empreendimento se veria bastante facilitado, partindo de um “um campo teórico já estabelecido e legitimado, em uma disciplina estável, de preferência com elevado estatuto de cientificidade”, a partir do qual poderia determinar uma linha de pesquisa e uma metodologia que poderia ser “da análise textual, ou da etnografia, ou mesmo do survey, ou a análise fenomênica, de conteúdo, a semiótica, a rizomática, a desconstrução, o método dialético, clínico, a psicanálise, etc.” Poderia afirmar que “meu paradigma de pesquisa é tal, e o método que lhe corresponde é aquele outro” (Corazza, 1996, p. 108-109). A pesquisa não tem, ou perdeu se tinha, uma certa 'natureza' que a definia como sendo positivista, fenomenológica, clínica, psicanalítica, dialética, filosófica, participativa,... que estaria na origem de nossa própria constituição existencial, política ou ideológica (Corazza, 1996, p. 122).

É preciso admitir que não estando mais presentes as metanarrativas - aquelas que “tanto serviam de catecismo para alguns quanto prometiam utopias para todos” - e que estão ausentes os tribunais externos, quaisquer que sejam sua natureza – “epistemológicos, éticos, metodológicos” -, fica eliminada a possibilidade desse tipo de segurança, restando, daqui para a frente apenas nós mesmos (Veiga-Neto, 1996, p. 34).

Exige-se uma postura crítica diante do “jogo de reprodução de modelos tão bem instaurado pela arquitetura epistemológica da 'iluminação',

que instituiu a vigilância em todos os campos, fazendo-nos súditos de seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos” (Costa, 1996, p. 12) e que, portanto, não mais é possível aceitar

“automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que vêm há mais de duzentos anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação - étnica, religiosa, racial, de gênero, etc. - em termos econômicos, culturais, morais, políticos, etc.” (Veiga-Neto, 1996, p. 20).

Num tempo pós-moderno se faz necessário adotar o pensamento pós-moderno. Esse, “não é essencialista, isso é, não entende que as coisas e as categorias tenham uma essência própria, mas vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e entre as categorias”. Não há mais “um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo”, o que torna impossível o “distanciamento e a assepsia metodológica ao lançarmos nossos olhares sobre o mundo” (Veiga-Neto, 1996, p. 32).

Exige compreender que “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (Costa, 1996, p. 10), - entendendo o ‘compreender’ segundo Gadamer, para quem “não é uma busca de um fundamento sólido, mas um empreendimento no qual nos lançamos sem possibilidade de saber antecipadamente as conseqüências de tal engajamento” (Grün e Costa, 1996, p. 96) - e que “todo enunciado deve ser considerado como uma resposta a uma pergunta e que a única via para entendê-lo consiste em fazer a pergunta da qual esse enunciado é uma resposta” (Grün e Costa, 1996, p. 98).

Exige a aceitação de que é na pergunta, no questionamento, na problematização, que se embasa todo o projeto de pesquisa, já que “objeto da investigação não preexiste, mas é constituído pela motivação da pesquisa”, pois “tanto a pesquisadora como o objeto vão se construindo no processo da investigação” (Grün e Costa, 1996, p. 101).

Exige uma atitude existencial diferente da que possa estar baseada em pressupostos da racionalidade, iniciando com a “... a insatisfação com o já-sabido” (Corazza, 1996, p. 113) e a suspeição de “todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituados/as” (Corazza, 1996, p. 118-119), envolvendo os próprios sentimentos: “para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido

(referência a Mezan, 1993, p. 87)” (Corazza, 1996, p. 111), inclusive com relação à “própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (Corazza, 1996, p. 119).

Porque “a 'escolha' de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo dos saberes e como nos relacionamos com o poder” (Corazza, 1996, p. 125).

Implica em “que não podemos mais ficar trabalhando apenas com um método único, privilegiado por uma única disciplina; nem mesmo com um aglomerado de métodos, reunidos sob a forma de um compensado disciplinar - sejam quais forem estes métodos” (Corazza, 1996, p. 122).

O que importa, portanto, é estar “disposto a inventar seu próprio caminho” (Costa, 1996, p. 13).

Referências bibliográficas

- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: Livia De Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sérgio Haddad (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Pág. 74-123. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 105-131. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164p.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 7-17. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1999.
- FISCHER, Rosa María Bueno. A paixão de "trabalhar com" Foucault. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 37-59. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- GARNOT, Benoît. *Le peuple au siècle des lumières - Échec d'un dressage culturel*. Paris: Imago, 1990. 244 p.

- GRÜN, Mauro e COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 85-104. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- HAZARD, Paul. *La crise de la conscience européenne 1680-1715*. Paris: Fayard, 1964. 429 p.
- KAPRA, Fritjol. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Zaia Brandão (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. Pág. 7-13. São Paulo: Cortez, 1994. 104 p.
- MUCHEMBLED, Robert. *Culture populaire et culture des élites*. Paris: Flammarion, 1978. 398 p.
- _____. *L'invention de l'homme moderne - Sensibilités, moeurs et comportements collectifs sous l'Ancien Régime*. Paris: Fayard, 1988. 513 p.
- PESSANHA, José Américo. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. In: Cadernos ANPED. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: Zaia Brandão (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. Pág. 30-47. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 348 p.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Modernidade e pós-modernidade*. In: Tempos Brasileiros, n. 84, p. 86-98. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 19-35. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164p.

Ideologia e pedagogia na cartografia: notas elementares para uma proposta crítica de estudo do espaço geográfico nas séries iniciais

*Sidney Gonçalves Vieira**

Resumo:

O artigo está baseado nos pressupostos da Geografia Crítica. Apresenta uma proposição metodológica para o ensino do espaço geográfico e da cartografia nas séries iniciais. Está baseado na perspectiva apresentada por Jean Piaget, segundo a qual a construção das relações espaciais acontece em dois planos distintos: o perceptivo ou sensorial-motor, e o representativo ou intelectual. Defende um ensino progressivo das noções espaciais e do conhecimento cartográfico de acordo com aqueles planos, onde o professor atua como um intelectual, desempenhando uma função social, e a escola é o lugar democrático onde se fortalece a individualidade (self) e o social.

Palavras-Chave: Jean Piaget; representação espacial; séries iniciais

Abstract:

The article is based in the Critical Geography presuppositions. It presents a methodological proposal for the teaching of geographical space and of the cartography in the elementary school. It is based in the perspective pointed by Jean Piaget, that the construction of the space relationship happens in two different plans: the perceptive or sensorial-motor, and the representative or intellectual plan. It defends a progressive teaching of the space notions and of the cartographic knowledge that takes into account these plans, where the teacher acts as intellectual, carrying out a social function, and the school is the democratic place of invigoration of the individuality (self) and of the social.

Key-words: spatial representation; cartography in the elementary school; Piaget

* Professor Assistente do Departamento de Geografia e Economia do ICH / UFPel.
E-mail: yendis@ufpel.tche.br

A educação brasileira vive momentos de indefinição, sobretudo por causa das recentes modificações ainda em curso no sistema escolar nacional. Mas antes disto, o desconforto sentido por todos quantos de algum modo estão envolvidos com o ensino, incluindo aí professores, alunos, familiares e todo o estamento administrativo, advém de uma postura da sociedade frente às questões educacionais. Postura esta fortemente influenciada pelo direcionamento dado, pelas elites governantes, à educação. Inseridas em um país sempre dependente e periférico em relação às questões políticas e econômicas mundiais, as propostas de política educacional são quase sempre limitadas pelos condicionantes do modelo econômico, que privilegia o desenvolvimento tecnológico, sem se preocupar com o seu corolário mais importante: o ensino. Neste contexto, a educação aparece sempre como subsidiária de todos os processos, mas nunca alça foros de importância significativa, a ponto de ser tratada como uma alavanca capaz de reverter o quadro de dependência e miséria ao qual a sociedade está submetida no presente. É este, aliás, o interesse que parece demonstrar a classe dirigente nacional, o de usar a educação como um instrumento de dominação, ao invés de conferir-lhe a característica de libertação. Não surpreende, portanto, o descaso no tratamento da política educacional, quando a manutenção do *status quo* é verdadeiramente mais interessante para o objetivo de perpetuação das relações sociais em curso.

A escola, no entanto, pode ser outra, mesmo que inserida neste quadro. O que é necessário, verdadeiramente, para se opor a esta situação de descaso e de manutenção de um modelo subserviente aos interesses dominantes, é a disposição política dos agentes envolvidos no processo. A ação consciente, tendente a modificação do cenário instituído, é uma possibilidade colocada para todos. Exige, contudo, uma firme disposição para a luta e, mais do que isto, uma profunda capacitação teórica e metodológica, capaz de inserir práticas e ações com bases sólidas, visando a transformação do modelo imposto. Assim, a Geografia tem que participar deste movimento, trabalhando não para a manutenção e a repetição dos conhecimentos escolares tradicionais, que estão a serviço da dominação, mas, sim, sendo capaz de produzir um conhecimento que contribua para a formação do cidadão consciente, aluno-aprendiz da liberdade, e não da submissão.

Para que se alcance uma proposta capaz de efetivar mudanças, ou, pelo menos, capaz de levar às escolas um ensino que possibilite o aprendizado efetivo de conhecimentos que produzam uma disposição para a mudança, é necessário uma postura política e, portanto, ideológica, em relação ao conhecimento. Isto, no sentido de que a ação do profissional em educação não seja meramente uma repetição das práticas impostas pela

dominação. Para que sua atuação seja, antes de tudo, uma reflexão de seu papel frente às questões colocadas por uma sociedade oprimida. Trata-se, mesmo, de uma postura ideológica do profissional frente ao mundo que o cerca, de uma escolha, em que o professor tem que assumir seu papel de transformador, e lutar para a implementação desta prática.

No campo teórico, sua postura ideológica tem que ser subsidiada por uma fundamentação teórica e metodológica, traduzida em uma pedagogia capaz de refletir seu posicionamento. Por isto, o ato de ensinar tem que ser desmistificado enquanto ato de neutralidade, para ser interpretado dentro de suas reais características, na luta de classes. O professor precisa estar apto e consciente para desenvolver um trabalho, sobretudo, engajado, sob pena de ser títere da mesmice que os dominantes procuram levar adiante, como projeto de dominação.

Neste sentido, o trabalho aqui apresentado busca apontar elementos para uma discussão mais aprofundada em torno de tais questões. Pretende, pelo menos, apontar as bases para a elaboração de uma proposta que busque efetivar um ensino consciente, onde a teoria e a metodologia aparecem como estruturadores da proposta. Preconiza, sem ser propositivo, uma necessária postura ideológica do educador, e uma fundamentação pedagógica correlata, capaz de permitir a execução de um projeto de ensino voltado para a libertação. Nos limites da Geografia, propõe uma postura teórica e metodológica, fundamentada na teoria psicogenética, como sustentadora de uma prática capaz de implementar o estudo significativo do espaço geográfico.

1. A Fundamentação Teórica da Geografia

O espaço, na perspectiva que se adota aqui, é um espaço social. Não porque o homem o habita, simplesmente, mas na perspectiva de que o homem o produz. Trata-se, portanto, de um produto do processo de trabalho da sociedade e que, deste modo, se contrapõe à idéia pura e simples de lugar de ocorrência dos fenômenos sociais. O espaço não é um palco onde se desenrolam os acontecimentos. No dizer de CARLOS:

o espaço geográfico deve ser concebido como um produto histórico e social das relações que se estabelecem entre a sociedade e o meio circundante.¹

Assim, o homem adquire um papel fundamental como sujeito do processo. As relações que se estabelecem são relações de trabalho, dentro

¹ CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Espaço e indústria*. 5.ed. São Paulo: 1992, p. 15.

do processo produtivo geral da sociedade, fazendo com que o espaço produzido contenha, enquanto produto histórico, o processo de acumulação técnica cultural que guarda as características e determinações da sociedade que o produziu.

O espaço geográfico, enquanto produto, só pode ser analisado a partir das relações concretas que o produziram. Significa uma resposta do homem frente às necessidades que tem de enfrentar para sobreviver. É um produto da ação humana consciente, que transforma a natureza em espaço geográfico. Portanto, a relação entre a sociedade e o espaço será dada pelo processo de trabalho, através do qual o espaço é produzido.

Mas não se está falando em abstrato, de qualquer relação de produção, de qualquer processo de trabalho, mas sim de um trabalho determinado. Portanto, não se trata de qualquer espaço, genérico, mas de um espaço concreto, real. Um espaço gerado pelo trabalho assalariado, que tem uma especificidade histórica real.

A referência que se está fazendo é de um produto que guarda as características apontadas pelo filósofo GIANOTTI, um produto que:

surge como explicitação de um fim, de uma condição que se dá idealmente e se efetiva de modo a adequar o resultado do início pressuposto, num movimento em que o trabalhador e sua vontade de um lado, as coisas de outro, perdem autonomia para transformarem-se em movimentos de um processo mais amplo.²

O processo mais amplo, responsável por esse movimento, é o processo capitalista. Ele que se dá por intermédio de relações sociais entre os indivíduos no processo de reprodução da vida, a partir de determinadas condições materiais, segundo Karl Marx.

Neste sentido, o espaço geográfico possui características que o diferenciam de outros produtos do trabalho social, mas em contrapartida, possui pontos comuns, fruto das determinações gerais da sociedade objetivamente tratada.

Numa tal perspectiva, posta pelo materialismo histórico, o espaço geográfico transcende a noção pura e simples de produto da existência humana. Além disto, é também condição e meio do processo de reprodução geral da sociedade. Fica evidente que o espaço geográfico é um produto histórico e social, concreto e real.

² GIANOTTI, J. A. apud CARLOS, A. F. A. Op. cit., p. 18.

Comunga-se, portanto, da idéia de espaço, enquanto sistema de objetos associado a um sistema de ações, intermediados que são pela intencionalidade, como propõe SANTOS.³

Justamente quando chegamos na intencionalidade, temos que analisar o sujeito responsável pela ação, mas uma ação humana consciente, como se disse antes, que é aquela que produz o espaço geográfico.

O espaço, enquanto produto da ação humana, guarda em si uma valorização subjetiva, que é dada pelo “*complexo universo da cultura, da política e das ideologias*”.⁴ O espaço é resultado de uma ação teleológica do homem, orientada por um fim. Fica colocada a necessidade de entender as motivações que impulsionam o sujeito, portanto.

A teleologia é um atributo exclusivo da consciência. Esta, por sua vez, é própria do ser individual. No entanto, sua formação se dá no ambiente das relações sociais. Os parâmetros de conhecimento do mundo, que são, portanto, individuais, são elaborados socialmente. Indivíduo e sociedade não podem ser colocados em posições opostas, pois na dialética do conhecimento a capacidade do pensamento só ocorre na apropriação/transformação do ambiente, o que se dá, eminentemente, na sociedade.

MORAES aponta para a existência de uma ressalva antropológica no exame da problemática do sujeito, na produção do espaço. Considera que “*as formas de consciência devem ser rastreadas no universo da cultura, e este se constitui denso de particularidades*”.⁵ Além desta ressalva, o autor lembra também de uma outra, de cunho histórico. Afinal, não se deve perder o contexto em que se movimenta o sujeito.

Avançando nesta análise, entende-se que as formas espaciais, enquanto produtos sociais, manifestam os projetos, os interesses, as necessidades, a razão e o sonho dos homens reais que as produziram. Um processo ininterrupto, em que o ambiente construído é, ele próprio, estímulo para as novas construções. Isto é, o espaço é resultado e alimento dos projetos de produção do espaço.

A produção do espaço expressa determinações econômicas, mas também uma gama de outros condicionantes, e só é possível entendê-la a partir do movimento histórico concreto. Será pela história que tornar-se-ão unos os vários planos, dos quais o espaço é apenas uma dimensão. O espaço é mais do que a materialização imediata da produção na superfície da Terra. A lição de Milton Santos é esclarecedora, ao somar a paisagem, entendida

³ SANTOS, Milton. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

⁴ MORAES, Antonio Carlos Robert. Ideologias Geográficas. Espaço, cultura e política no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 16.

⁵ MORAES, A. C. R. Op. cit., p. 19.

como “conjunto de formas que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” à noção de espaço, enquanto “essas formas mais a vida que as anima”.⁶ Une, assim, os objetos passados e presentes da paisagem, com o presente do espaço.

E se o processo de produção do espaço guarda esta circularidade, sendo resultado, mas também princípio, é possível perceber que o espaço propicia distintas leituras. Tais leituras suplantam a idéia da paisagem como um registro histórico e antropológico. Toma-se o lugar enquanto representação, a partir não apenas de sua forma material e objetiva, mas de sua imagem. A Geografia é entendida como uma das modalidades dessa consciência do espaço.

Caberá ao geógrafo, portanto, analisar o discurso presente nas formas objetivadas no espaço. A partir desses discursos poderão ser entendidas as ações dos homens concretos que produzem o espaço. A produção material e objetiva do espaço se dá sob o domínio deste imbricado emaranhado histórico e social. De um lado, resultado da ação humana que teleologicamente realiza uma forma objetiva, que por sua vez influirá, por meio da representação que dela se faz ou de seu discurso, na produção do espaço. As formas não são inertes, contêm a humanidade de quem as objetivou, e são capazes de influir na ação daqueles que irão produzir.

Portanto, além de se preocupar apenas com o resultado posto e acabado na paisagem, deve haver uma preocupação com o resultado enquanto começo, também. Será a partir do que o espaço é capaz de expressar que se irá produzir o espaço, num movimento cíclico interminável.

A importância dessa concepção, que incorpora a idéia do espaço como um produto social, que a um só tempo é resultado e condição do processo de produção, é fundamental para a análise do espaço produzido na atualidade. Somente assim será possível entender a significação que tem o espaço, como gerador de valores e comportamentos, de vivências, enfim, de elementos integrantes da cultura. É preciso compreender o espaço de hoje para entender o espaço que se está produzindo.

2. Em busca de um paradigma de professor e de ensino críticos

Uma das questões fundamentais que deve ser colocada frente à escola, é justamente de que maneira pode se efetivar a aprendizagem. Embora possa parecer aparentemente absurdo, o homem levou bastante

⁶ SANTOS, M. Op. cit., p. 83.

tempo para admitir a possibilidade de aprender.⁷ Na linha de raciocínio, apresentada por MEIRIEU, somos levados à consideração de que, no que se refere ao conhecimento, aos conceitos e às noções que aprendemos e que nos permitem compreender o mundo, temos um sentimento de aceitação com relação aos conhecimentos que valorizam nossa experiência. A aprendizagem é facilitada. No dizer do autor, *"um bom conceito é precisamente aquele que esclarece a minha experiência, que me permite organizá-la, e não aquele que me impõe de fora renunciar a ela ou que complica artificialmente os meus problemas"*.⁸ Começa a se evidenciar aqui uma dicotomia importante: de um lado a valorização da experiência do sujeito, fazendo emergir o aprendizado a partir de uma carga intelectual construída pela experiência do sujeito, e, de outro, um aprendizado imposto, como um conhecimento com autonomia, que se impõe ao sujeito.

Numa primeira análise parece que, ao fim, temos que reduzir nossas opções em relação à proposta de ensino a duas proposições básicas. Uma, referida no sujeito, na confiança depositada em seus recursos, no respeito a seu desejo e a seu projeto, na atenção a seus processos de aprendizagem, enfim. Outra, direcionada para a autoridade do agente social, para a exterioridade da lei, do saber, das exigências econômicas. Ou seja, se está em uma encruzilhada, onde de um lado a educação e a aprendizagem são concebidas como a promoção do endógeno e, de outro, como a organização do exógeno,

onde os partidários da primeira rejeitam radicalmente os partidários da segunda, sustentando que nada se faz em um sujeito que o sujeito não faça, e que os partidários da segunda recusam esta argumentação observando que o sujeito, reduzido a ele mesmo, é pobre e que não há exemplo de que um ser humano possa ter atingido o estatuto de adulto sem que tenham intervido, em sua vida, outros seres humanos, por sua vez adultos.⁹

⁷ Cabe aqui retomar as discussões de Sócrates ao ensinar geometria ao escravo Menon, quando então enfatizava o fato de que, na realidade, não ensinava coisa alguma, apenas demonstrava como era possível fazer com que o interlocutor descobrisse, por si só, a ciência. Também Platão, em *A República*, enfatiza a questão do conhecimento prévio, quando conta como no reino de Hades, antes da vida terrena, escolhemos nossa vida terrestre e decidimos previamente nossos bens intelectuais e materiais. E somos levados, nós mesmos, a refletir sobre as possibilidades da teoria da reminiscência, quando nos deparamos com determinadas impressões de que somos tomados ao experimentarmos uma sensação diante de uma determinada música, ou na leitura de um poema, ou na observação de um quadro, ou mesmo na compreensão de um ensinamento científico, que nos dá a convicção de que na realidade já conhecíamos a natureza daquele evento, de que ele já estava em nós, e que apenas nos foi revelada a sua pré-existência.

⁸ MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 27.

⁹ MEIRIEU, P. Op. cit., p. 33.

Também PIAGET coloca no processo de aprendizagem uma tal dicotomia, apontando para sua superação, uma vez que recusa tanto a qualidade inata das estruturas cognitivas, quanto a sua emergência contingente. Ele não aceita a idéia de que nossa inteligência seja inata, nem a de que ela nos seria totalmente imposta do exterior, embora não negue a existência de um "já existente", nem a de um "adquirido". Ao contrário, demonstra que é no diálogo permanente entre o inato e o adquirido onde se opera o conhecimento.¹⁰ *"Graças ao que sou e pelo que sou, posso adquirir, assimilar novos fenômenos, enriquecer e modificar assim o que sou; novas estruturas são instauradas e esse equilíbrio, por sua vez, permite que eu tenha acesso a uma nova aquisição"*.¹¹

Uma alternativa para superar a dicotomia colocada está na proposição indicada por MEIRIEU, de buscar uma maneira de trabalhar em conjunto, agindo historicamente, ou seja, sem anular completamente nenhum dos termos, mas antes, colocando-os em tensão para colocar-se sob tensão, na expressão do autor

Ensinar não é então, sacrificar uma das duas partes, abdicar de suas exigências ou ignorar a pessoa de quem aprende; ensinar é levar totalmente em conta uma e outra e montar a história neste espaço: mas a história não se repete, e não podemos ter a certeza de sair dela totalmente ilesos ...o que é tranqüilo, como bem sabemos, nos dias de cansaço, é voltar ao conforto do 'faça como você quiser' ou do 'faça como eu quero'. O que é fecundo, por outro lado, é buscar incansavelmente aquilo que poderíamos fazer juntos.¹²

Para a execução desta alternativa, o que se deve buscar é um ponto de apoio no sujeito, a partir do qual se possa articular um aporte, para instalar um mecanismo que ajude o sujeito a crescer. É necessário, por outro lado, que o professor tenha domínio do conhecimento e seja capaz de explorá-lo em todos os sentidos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, numa tarefa que, de qualquer modo, não é fácil. Mas essa exploração do conhecimento aliada a esta busca do ponto de apoio no sujeito só é possível porque uma e outra se regulam reciprocamente.

É preciso que o questionamento sobre os conhecimentos seja ao mesmo tempo alimentado e limitado por aquilo que se sabe sobre o sujeito, da mesma forma, é preciso que nossa

¹⁰ PIAGET, Jean. *Le structuralisme*. Paris: PUF, 1970, passim.

¹¹ MEIRIEU, P. Op. cit, p. 39

¹² Idem, p. 39.

preocupação com o sujeito seja estimulada e informada por aquilo que sabemos sobre os conhecimentos a fazê-lo adquirir... É dessa maneira que, respeitando a integridade do sujeito e sem renunciar ao nosso projeto de instruí-lo, em tensão permanente entre o 'faça como você quiser' e o 'faça como eu quero', pode esboçar-se um querer comum, um querer aprender.¹³

Não é uma tarefa das mais fáceis, pois exige do professor uma disposição para a tensão quase que permanente, uma busca interminável de ferramentas capazes de operacionalizar, na sala de aula e na relação pedagógica como um todo, a proposta. É preciso um questionamento do saber, não a partir de seu conteúdo apenas, mas fundamentalmente, de seu método, o que exige do professor um empenho ainda maior, visto que os conhecimentos não se mostram desta maneira, exigindo além do esforço investigativo um distanciamento do próprio caminho já escolhido, para possibilitar a análise de todas as abordagens. Mas, como se disse de início, trata-se de uma postura profissional, que pode implicar em uma ação mais significativa e, não necessariamente, mais simples.

Neste mesmo sentido, é necessário ultrapassar a visão da teoria educacional tradicional. A pedagogia radical apontou alguns caminhos ao questionar a suposição de que as escolas são o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, mostrando como a dominação e a opressão são produzidas, dentro dos diversos mecanismos de escolarização. Os críticos educacionais, negligenciando a noção de que as escolas são veículos de democracia e mobilidade social, se dedicaram a desvelar "*como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias*".¹⁴

Em que pesem as profundas análises e contribuições trazidas para a teoria e para a política da escolarização, a teoria educacional radical ficou presa em determinados limites, apontando para seu fracasso como alternativa de superação. O limite mais sério diz respeito à sua incapacidade de avançar para além da linguagem da análise crítica e da dominação. As escolas são vistas quase que exclusivamente como agências de reprodução social; o conhecimento escolar não é considerado como uma forma de ideologia burguesa; e os professores são reconhecidos como prisioneiros de um aparelho de dominação que não lhes permite qualquer ação. Assim, a

¹³ Ibidem, p. 39.

¹⁴ GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.25.

concentração dos educadores radicais sobre a linguagem da dominação lhes impede de desenvolver uma estratégia educacional política progressista.

Com efeito, os educadores radicais desperdiçaram a oportunidade tanto de questionar o ataque conservador nas escolas e as formas correntes nas quais as escolas reproduzem desigualdades arraigadas como de reconstruir um discurso no qual o professor possa ser definido através de categorias de democracia, autorização e possibilidade.¹⁵

Para que a pedagogia radical se torne um projeto exequível, é preciso que tenha a capacidade de aliar a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. O próprio GIROUX, que vem sendo seguido até aqui, aponta para este caminho, salientando a importância de que as análises propostas sejam capazes de revelar as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. Assim, essas análises também devem oferecer as bases teóricas, para que tanto os professores quanto os demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de modo crítico e potencialmente transformador. Aponta, para tanto, dois elementos fundamentais deste discurso para consecução dos objetivos transformadores. Primeiro, a definição das escolas como esferas públicas democráticas e, segundo, a definição dos professores como intelectuais transformadores.¹⁶

As escolas, neste sentido, são locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self* e o social. Os estudantes, nelas, aprendem lições sobre o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Trata-se de uma forma construída em torno da investigação crítica, que dignifica o diálogo significativo e a atividade humana. O incentivo é para que a educação possa significar inclusive a necessidade de assumir riscos, na luta pela democracia e contra a opressão fora das escolas. Aponta para um esforço dual em que destaca, primeiramente, a noção de fortalecimento pedagógico, direcionada para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas. Em segundo lugar, destaca a noção de transformação pedagógica, no sentido de que tanto professores quanto alunos devem ser educados para lutarem contra formas de opressão na sociedade mais ampla, e que as escolas apenas representam um lugar importante nesta luta.¹⁷

¹⁵ GIROUX, H. Op. cit., p.25

¹⁶ Idem, passim.

¹⁷ Ibidem, passim.

É necessário, por outro lado, destacar que os educadores e pesquisadores educacionais desempenham o papel de intelectuais, que operam em condições especiais de trabalho, e que desempenham uma função social e política particular. Devem aproveitar essa instância como local e possibilidade para atuarem como intelectuais e implantar na escola a ação transformadora, ideológica e política, que podem exercer, aproveitando as condições materiais propícias para a formação de uma prática que possa extrapolar os limites escolares.

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais ...os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder ... combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração.¹⁸

3. Em direção a uma metodologia de ensino da Cartografia para escolares

Em um contexto edificado segundo os parâmetros apontados acima, o desenvolvimento de uma prática pedagógica assegura, mais eficazmente, a consecução dos objetivos que fazem da escola um lugar de crescimento pessoal e social. No entanto, estas condições para serem alcançadas dependem, em muitos casos, de mudanças estruturais que ainda não se avizinham. Não é por este motivo que devemos nos conformar com as práticas existentes, e repeti-las. Temos a possibilidade de, mesmo em um contexto adverso, exercitar uma prática pedagógica capaz de oferecer alternativas, pelo menos do ponto de vista teórico e metodológico, capaz de apontar para um caminho de realização mais pleno.

Assim, apontamos para procedimentos, no âmbito da Geografia e do ensino do espaço, capazes de promover um conhecimento efetivamente significativo, e capaz de levar à formação de um cidadão mais consciente de seu papel social. A necessidade é de que exista uma fundamentação teórica suficiente para caracterizar a proposta. O embasamento será construído nos ensinamentos da teoria psicogenética e seus desdobramentos, a partir da

¹⁸ Ibidem, p. 29

consideração de que a representação do espaço e sua compreensão possuem elementos fundamentais para a compreensão da realidade e a tomada de posição consciente.

A principal dificuldade da investigação do espaço refere-se ao fato de a construção das relações espaciais ocorrer em dois planos distintos: o plano perceptivo ou sensório-motor, e o plano representativo ou intelectual. O espaço representativo constrói-se a partir das conquistas do espaço sensório-motor. Tomando por base os ensinamentos que PIAGET & INHELDER elaboraram, pode-se destacar que na representação do espaço é importante considerar três níveis distintos. O primeiro refere-se ao das relações topológicas, o segundo ao do espaço projetivo e, finalmente, o terceiro, ao espaço euclidiano.¹⁹

Existe uma importância formadora muito grande no que diz respeito às relações topológicas mais intuitivas, na representação do espaço. Aqui o estudo abarca a consideração da percepção estereognóstica e o desenho das formas geométricas. A ordem, do ponto de vista da vizinhança e da separação, é estudada mais detidamente, assim como o envolvimento e a continuidade. Ressalta-se, nesta parte, o fato de que as relações espaciais são referidas às propriedades intrínsecas de cada figura, a uma análise de cada objeto considerado em si mesmo, sem um sistema de conjunto capaz de organizar os objetos em um sistema.

Neste nível, como de resto em todo o processo, o aprendizado deve se efetivar levando em conta a capacidade do sujeito, questão intimamente ligada à faixa etária do aprendiz e, fundamentalmente, ao seu desenvolvimento intelectual. Há que se adequar os conteúdos analisados na sala de aula, de forma que contemplem o ensino deste nível conceitual. A criança deve vivenciar experiências capazes de demonstrarem as propriedades dos objetos, muito mais do que serem apresentadas a um conjunto de conhecimentos que expliquem estas características. O aprendizado destas qualidades será tanto mais eficaz quanto mais praticada for a vivência de demonstrações que conduzam a esta conclusão. Aqui o conteúdo não deve ultrapassar o nível topológico, de modo que sua superação só aconteça a partir da incorporação das suas características que, naturalmente, prepararão as estruturas necessárias para o nível seguinte.

Com relação ao espaço projetivo, salienta-se que agora o problema consiste em situar os objetos e suas configurações, umas em relação às outras, segundo sistemas de conjunto, através de projeções ou perspectivas e de coordenadas. O trabalho comporta a análise da direita projetiva e as

¹⁹ PIAGET, Jean & INHALDER, Barbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

perspectivas elementares, as projeções das sombras, a coordenação do conjunto de perspectivas, as seções e o desenvolvimento dos volumes.

Há visivelmente um avanço em termos de abstração com relação ao nível anterior. O sujeito é levado a renunciar a um posicionamento exclusivamente egocêntrico para poder perceber o espaço nesta consideração. O avanço só poderá ocorrer de maneira efetiva se o nível anterior tiver sido superado com tranquilidade e perfeição, pois o desenvolvimento de uma etapa pressupõe a preparação desenvolvida na etapa anterior. Caso o espaço topológico não tenha sido adequadamente trabalhado o aprendiz terá sérias dificuldades em compreender o espaço projetivo. A realização de experiências capazes de demonstrar as características desta situação espacial é fundamental para o aprendizado ser facilitado, e os conteúdos ensinados devem estar adequados aos pressupostos do nível com o qual se trabalha. Não é possível abstrair mais do que permite o desenvolvimento do sujeito.

A passagem do espaço projetivo ao espaço euclidiano é estudada, considerando o estabelecimento de relações possíveis entre os objetos, pelo estabelecimento de coordenadas entre os objetos, organizadas por um sistema de coordenadas.

Esta etapa contempla o estudo do espaço em seu nível de maior abstração. Entretanto, não se pode aprender adequadamente este nível, que exige maior abstração do que os anteriores, sem que se tenha desenvolvido o aprendizado dos níveis anteriores. O ensino do espaço euclidiano sem o conhecimento topológico e projetivo gera um conhecimento absolutamente abstrato e estéril, pois as relações espaciais tratadas neste nível são entendidas como abstrações sem relação com a realidade e com as características e qualidades do espaço real. Somente a compreensão adequada dos três níveis será capaz de permitir um aprendizado que leve a análise das relações espaciais em sua perfeita relação com a realidade. De outra forma a planta, a carta, o mapa ou qualquer outra representação do espaço terão o mesmo significado espacial que um desenho qualquer não relacionado ao espaço.

Por certo que os ensinamentos de PIAGET poderão ser melhor detalhados em suas próprias obras. Cabe, sim, ressaltar aquilo que de essencial explica a formação do pensamento relativo ao espaço, na criança, para a partir deste conhecimento, exercer uma prática capaz de contemplar os diferentes estádios evolutivos dos alunos em questão. É bastante oportuna a afirmação de ALMEIDA:

Na escola, os alunos são submetidos ao ensino de uma série de conteúdos que nem sempre são assimilados. A assimilação

desses conteúdos requer esquemas e estruturas prévios, cuja gênese prolonga-se através de alguns anos, caracterizados por formas próprias de pensar. Caso o ensino respeite essas formas de pensamento, poderá contribuir para a construção da inteligência levando à autonomia.²⁰

No mesmo sentido, a autora já havia dito que “*os procedimentos usados no ensino podem favorecer, ou não, a construção de um tipo de pensamento que dê ao indivíduo maior autonomia*”.²¹ Na verdade, é justamente um caminho neste sentido que se deseja apontar quando se fala em uma proposta crítica de estudo do espaço geográfico nas séries iniciais. Uma proposta que seja, a um só tempo, competente, no sentido de analisar um conhecimento tecnicamente correto e criterioso, e também adequada a um projeto de construção continuada de um processo de aprendizagem espacial, sendo tal proposta dotada de um entendimento perspicaz da realidade do educando e seu desenvolvimento integral. Preconiza-se um ensino que não tenha rupturas entre os diferentes níveis de consideração do espaço, que seja capaz de interligar os conhecimentos desde as primeiras séries, avançando paulatinamente do espaço topológico para o projetivo para chegar ao euclidiano. A desconsideração da relação dos distintos níveis de representação do espaço com os conteúdos e as capacidades do sujeito conduz a um ensino desprovido de significado e, ademais, o ensino de um nível mais avançado sem o conhecimento efetivo do anterior conduz a um aprendizado ineficaz, uma vez que a ligação com a realidade espacial torna-se irremediavelmente perdida.

Muitas têm sido as experiências desenvolvidas no sentido de realizar propostas de ensino capazes de adequar os conteúdos às qualidades do espaço estudado e sua etapa de desenvolvimento. Dentre os trabalhos que se dedicaram a explorar as possibilidades de um entendimento do espaço, baseado nos fundamentos expostos por PIAGET, um dos mais profícuos é o de ALMEIDA & PASSINI²² que, após uma dedicada apresentação do embasamento teórico, mostra uma proposta de procedimentos e atividades, com o objetivo de levar o aluno a agir e refletir sobre o espaço. A primeira sugestão é a de “mapear o eu”, quando a criança é levada a trabalhar várias noções espaciais (frente, atrás, direita, esquerda, em cima, embaixo, entre outras), a partir do mapeamento do próprio corpo. Outra sugestão é trabalhar com a “sala de aula - da maquete à planta”, quando os alunos são

²⁰ ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Uma proposta metodológica para a construção de mapas geográficos*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994, p. 58

²¹ ALMEIDA, R. D. Op. cit., p. 49

²² ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elsa Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

levados à construção de uma maquete da sala de aula, ou seja, constroem as noções de espaço através de ações em um espaço conhecido. A maquete é importante porque permite explorar a projeção dos elementos do espaço vivido, para o espaço representativo. A terceira sugestão apresentada é a do "prédio da escola", com o intuito de que o aluno vá percebendo a continuidade existente no espaço, já que nenhum espaço é uma unidade isolada. E dentro desta perspectiva de inclusão de um espaço dentro de outro maior, as sugestões prosseguem com o mapeamento da escola, do quarteirão da escola, do caminho casa-escola, da casa, do bairro, do município, de municípios vizinhos, e do estado. Seguem ainda sugestões para atividades que auxiliarão na construção dos conceitos espaciais, tais como como trabalho com bússola, com a posição do Sol, com globos, com fotos (a este respeito, especificamente, veja-se também o trabalho de QUENTEL,²³ que se refere a uma proposta de trabalho em sala de aula utilizando-se de ensaios fotográficos e textos literários). Outras atividades sugeridas são trabalhos com maquetes, com varetas, com cartas enigmáticas, convenções para o dia-a-dia, representação dinâmica, e jardinagem e paisagismo. Por fim, as autoras lembram que, entretanto, o desenvolvimento da noção de espaço e sua representação não decorre das tarefas dadas em sala de aula; na verdade será através da *"ação em seu espaço cotidiano e da reflexão sobre ela que a criança terá oportunidade de chegar à abstração reflexiva ou à concepção do espaço e sua organização."*²⁴ O objetivo dos exemplos colocados são ilustrativos de atividades que provocam o aluno neste sentido.

Outro estudo interessante que analisa as questões da representação do espaço, nas crianças, é o apresentado por TELMO, em que trata do desenvolvimento da representação da terceira dimensão, nos desenhos de casa feitos por crianças dos 7 aos 12 anos. Nele o autor, ao analisar a questão, conclui que *"os resultados obtidos apoiam estudos já feitos que sugerem que o aparecimento da terceira dimensão está relacionado com o aumento da idade e que os desenhos de observação mostram maior evidência da representação do espaço tridimensional nas crianças mais velhas, do que os seus desenhos de memória."*²⁵

Embora o estudo não seja propositivo, a análise nos leva a uma série de conclusões que reforçam o entendimento da necessidade de adequar as

²³ QUENTEL, Stella Maria de Freitas. "O uso da fotografia na assimilação de conceitos em Ciências Sociais" in *Orientação*, São Paulo: IG/DG/USP, 1990, Nº 8, 1990.

²⁴ ALMEIDA & PASSINI, op. cit. passim.

²⁵ TELMO, Isabel Cottinelli. A criança e a representação do espaço: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos. Lisboa: Horizonte, 1986, p. 80.

experiências às pré-noções da criança e a seu estágio de desenvolvimento.

Especificamente com relação à cartografia, BERTIN nos apresenta uma série de indagações acerca da cartografia temática e sua capacidade de representação. O autor insiste para que o leitor faça, à carta, dois tipos de perguntas: 1^o) em tal lugar, o que há? E, 2^o) tal caráter, qual é sua geografia? Se a carta responder aos dois questionamentos é uma carta para ver, se responde apenas um é uma carta para ler. Preconiza que as cartas sejam feitas para ver (desde que não cometam o erro de mostrar uma resposta visualmente falsa), pois as cartas para ler impedem a comparação com outras cartas. Assim, também, impedem as multicomparações, próprias da cartografia moderna.²⁶

Na mesma linha de proposições para o entendimento do espaço e sua representação, o trabalho de CALLAI & ZARTH é bastante profícuo. Indo mais além do estudo cartográfico, propõem mesmo um estudo mais completo, incluindo História e Geografia, através do estudo do município. Salientam os autores que "*essa escala de análise considera a possibilidade de observação direta, mais próxima, mais presente da realidade estudada*".²⁷

Uma cartilha, coordenada por ROCHA, se propõe a oportunizar aos docentes de 1^o Grau, "*condições de conhecimento e aplicação de ensino-aprendizagem da linguagem geográfica nas séries iniciais, a fim de que o aluno conheça e compreenda o espaço em que vive e possa nele interferir*".²⁸

Assim, outros escritos também aparecem como importantes na formação de uma unidade de prática pedagógica voltada para a compreensão do espaço e sua representação. Sobretudo, há que se ressaltar a produção apresentada nos I, II e III "Colóquio Cartografia Para Crianças". A produção ali contida dá conta de que esta preocupação já possui uma resposta bem encaminhada, ainda que dispersa geograficamente, e apresenta uma unidade de pressupostos construída, principalmente, a partir das noções de espaço, trazidas pela teoria psicogenética e seus desdobramentos.

A necessidade de que as práticas escolares se fundamentem em pressupostos teóricos e metodológicos que as justifiquem apontam para a adoção de um ensino pautado em uma orientação global. No que diz respeito ao ensino da representação do espaço, a teoria psicogenética fundamentada em PIAGET e nos estudos derivados constitui um caminho eficaz.

²⁶ BERTIN, Jacques. "Ver ou ler" in *Seleção de textos (AGB)*. São Paulo: AGB, N° 18, maio, 1988.

²⁷ CALLAI, Helena Copetti & ZARTH, Paulo Afonso. *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988, p. 17.

²⁸ ROCHA, Lurdes Bertol (coord.). *Iniciação à linguagem geográfica*. Ilhéus: Editus, 1999.

Conclusões

A educação precisa ser encarada de maneira séria e competente, ou seja, como um projeto capaz de apresentar resultados imediatos na formação individual e social do educando, a partir dos conhecimentos corretamente estudados. Para tanto, é preciso uma vontade política que não precisa ser, necessariamente, das elites governantes, mas sim, dos profissionais envolvidos com o ensino.

A Geografia, que dentre as disciplinas escolares tem sido uma das mais culpadas pela manutenção de uma prática escolar tendente a repetição enciclopédica, tem um papel fundamental na construção de um aluno capaz de compreender o mundo de maneira mais eficaz. E dentre os conteúdos geográficos, os que tratam da compreensão do espaço e sua representação devem ser encarados como necessários para a correta compreensão do espaço produzido pelo homem. Em que pese ser também o conteúdo, trabalhado de forma tradicionalmente mais esvaziada, reduzido aos seus aspectos técnicos. Mas técnica e abstração, pura e simplesmente, não traduzem o verdadeiro sentido da cartografia. Mais do que isto, ela é também compreensão e representação. Compreensão de um espaço concreto e vivido, que ao ser representado não pode perder o significado. Manter na representação o significado do mundo representado e sua real compreensão, deve ser o intuito de uma proposta para o ensino do espaço e sua representação.

Não há dúvidas de que a defesa de tais pressupostos implica, necessariamente, na tomada de posição do educador e na sua definição por uma prática pedagógica. Feito isto, a fundamentação teórica tem que ser capaz de dar sustentação ao projeto, no sentido de aportar recursos para uma perfeita sincronia entre os conteúdos, a capacidade de compreensão dos estudantes e os procedimentos metodológicos utilizados.

Este texto não aponta uma solução. Na verdade, seu mérito é o de indicar elementos para uma discussão, que viabilize uma proposta crítica de estudo do espaço geográfico, sobretudo para as séries iniciais. Indicada a discussão possível, cabe ao corpo docente se embrenhar na busca de soluções, que se traduzam em práticas capazes de evidenciar uma educação para a liberdade.

Bibliografia

ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elsa Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1992.

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Uma proposta metodológica para a construção de mapas geográficos*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da universidade de São Paulo, 1994.
- BERTIN, Jacques. "Ver ou ler" in *Seleção de textos (AGB)*. São Paulo: AGB, Nº 18, maio, 1988.
- CALLAI, Helena Copetti & ZARTH, Paulo Afonso. *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. Espaço e indústria. 5.ed. São Paulo: 1992
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- III COLOQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS. *Anais*. São Paulo: AGB / Laboratório de Ensino e Material Didático (USP) / Laboratório de Ensino de Geografia (IB - UNESP - Rio Claro), 1999.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias Geográficas. Espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia Crítica. A valorização do espaço*. 2 ed., São Paulo: Hucitec, 1987.
- PIAGET, Jean. *Le structuralisme*. Paris: PUF, 1970.
- PIAGET, Jean & INHALDER, Barbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- QUENTEL, Stella Maria de Freitas. "O uso da fotografia na assimilação de conceitos em Ciências Sociais" in *Orientação*. São Paulo: IG/DG/USP, 1990, Nº 8, 1990.
- REVISTA GEOGRAFIA E ENSINO. *Volume 6, Número 1*. Belo Horizonte: Departamento de Geografia / Instituto de Geociências / Universidade Federal de Minas Gerais. 1997.
- ROCHA, Lurdes Bertol (coord.). *Iniciação à linguagem geográfica*. Ilhéus: Editus, 1999.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- TELMO, Isabel Cottinelli. *A criança e a representação do espaço: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos*. Lisboa: Horizonte, 1986.

Concepções alternativas sobre luz, cor e visão

Bernardo Buchweitz*
Virgínia Mello Alves**

Resumo:

Este trabalho apresenta alguns aspectos de Óptica obtidos de uma investigação que enfocou concepções relacionadas com luz, cor e visão. Os dados foram obtidos por meio de um questionário com nove situações práticas, sobre as quais dois grupos, um de oitava série e outro de estudantes de pós-graduação e professores de Física, foram solicitados a responder algumas questões. Os resultados mostraram que o primeiro grupo tinha o mesmo tipo de concepções alternativas mostrados por estudantes de mesmo nível em outras investigações, tais como a identificação da luz com sua fonte ou seus efeitos. Eles também apresentaram outros conceitos alternativos, como a idéia de que a luz não se reflete nos objetos, mas permanece neles. O segundo grupo não mostrou as mesmas concepções alternativas do primeiro, mas mesmo assim não estabeleceu relação alguma entre cor e visão: cor foi considerada uma propriedade da luz determinada pelo comprimento de onda.

Palavras-Chave: concepções; Física; Óptica

Abstract:

This work presents some aspects of Optics gathered from an investigation which focused on conceptions related to light, color, and vision. The data were gathered through a questionnaire containing nine practical situations, on which two groups, one of junior high school students and another of graduate students and physics teachers, were asked to answer some questions. The results showed that the first group had the same kind of alternative conceptions already held by pupils of similar level in other investigations, such as the identification of light with its source or light effects. They also had some other alternative conceptions, such as the idea that light does not reflect from objects but stays on them. The second group did not show the same alternative conceptions that the first group did, but they still did not establish any relationship between color and vision: color was considered a property of light which is determined by the light wavelength.

Key-words: conceptions, Physics, Optics

* Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas

E-mail: bbuch@ufpel.tche.br

** Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas

E-mail: vmalves@ufpel.tche.br

Introdução

A partir do começo dos anos 70 iniciou-se um grande movimento na pesquisa em Ensino de Ciências com o objetivo de buscar os conceitos ou relações entre conceitos que as pessoas possuem e que diferem dos conceitos ou das concepções científicas. Essas concepções podem originar-se de representações próprias que os indivíduos desenvolvem para descrever as suas experiências cotidianas, de significados a elas atribuídos pela linguagem utilizada ou de entendimento equivocado transmitido por uma situação de ensino. De maneira geral, chamam-se de concepções alternativas àquelas concepções que possuem significados diferentes daqueles atribuídos pela comunidade científica e que se formam pelos motivos acima mencionados, ou por outro qualquer. Na literatura relacionada com esse tema, concepções alternativas também são denominadas conceitos ou concepções espontâneas, intuitivas ou erradas.

Foi pensando na importância que as concepções prévias dos alunos têm na aprendizagem de novos conceitos, que elaboramos um projeto para investigar algumas concepções alternativas relacionadas com a Física. O objetivo principal foi identificar concepções, alternativas ou não, sobre a existência e a propagação da luz, os modelos de visão e a natureza da cor, presentes entre físicos e estudantes da última série do nível fundamental.

A Investigação

A organização do questionário e sua aplicação

Para realizar o levantamento das concepções, organizamos um questionário cujos problemas requerem respostas abertas. Esse questionário foi elaborado com base em artigos (Thiberghien et alii, 1980; Andersson e Kärqvist, 1983; Barros, 1985; Bouwens, 1987) que, entre outros, enfocam os temas escolhidos, tendo sido adaptadas algumas questões. A versão final está no apêndice A. Outras publicações, como as de Anderson et alii (1986), Guesne (1985) e Shapiro (1989) também descrevem idéias e concepções que as crianças têm sobre luz, relacionadas com o presente trabalho.

Os quatro primeiros problemas do questionário destinam-se a investigar as idéias sobre existência e propagação da luz. No problema nº 1 procura-se verificar se as pessoas utilizam a noção de que a luz se propaga no espaço e se a existência da luz é associada à sua fonte e/ou à sua propagação e/ou ao seu efeito. No problema nº 2, além da confirmação das respostas apresentadas no problema anterior, busca-se a idéia sobre até onde se propaga a luz e a constatação de que para o observador enxergar a luz

dos faróis de um automóvel, esta luz deve se propagar a partir dos faróis até os seus olhos. Aqui já se pretende identificar modelos de visão. O enfoque do problema nº 3 é verificar se a propagação da luz pode ser afetada por outras formas de iluminação. Já o problema nº 4 visa obter concepções sobre reflexão e a propagação retilínea da luz.

Os problemas nº 5 e nº 6 se dirigem especificamente a investigar os modelos de visão utilizados pelas pessoas. No problema nº 5 procura-se verificar se elas entendem que é necessário algum vínculo entre objeto e observador para que o primeiro seja visto e até que nível a percepção visual é entendida; e no problema nº 6, além de confirmar essas idéias, tenta-se identificar se a iluminação do observador é necessária para que ele veja um objeto.

Os três últimos problemas relacionam-se à idéia de cor como uma percepção visual. No problema nº 7 procura-se identificar se a cor é uma propriedade absoluta ou se a iluminação pode alterá-la. Os problemas nº 8 e nº 9 tratam especificamente de como a iluminação e a pigmentação dos objetos determinam as suas cores. No problema nº 8 também procura-se verificar se o branco é considerado uma cor ou não.

Foram escolhidas fotografias para ilustrar algumas situações propostas porque, além de representarem a situação com grande facilidade, tornam possível a aplicação do questionário em qualquer local, evitando o deslocamento das pessoas de seus ambientes próprios para outro local estranho. Ou seja, além de operacionalizar a aplicação, este procedimento deixa as pessoas mais à vontade.

Os grupos investigados

Inicialmente aplicou-se o questionário em 25 físicos sendo 13 alunos de pós-graduação em Física e 12 professores universitários de Física. Além de identificar algumas concepções alternativas existentes nesse grupo, foi possível verificar que a disposição dos problemas dificultava as respostas e, em consequência, foram feitas pequenas alterações de redação para torná-los mais claros.

Em um segundo momento, o questionário foi aplicado em 25 alunos de 8ª série do ensino fundamental com idades entre 14 e 18 anos. Esses alunos pertenciam a uma escola municipal de periferia e não haviam recebido instrução alguma sobre os temas pesquisados.

Resultados

A seguir, apresentaremos uma classificação das respostas fornecidas

para cada problema, indicando o número de respostas para cada grupo e as idéias evidenciadas por essas respostas segundo a interpretação dos autores. Os exemplos serão apresentados na sua versão original dada pelos alunos e físicos.

Tabela 1: Respostas dadas pelos físicos e pelos alunos para o problema no 1.

Resposta	Físicos	Alunos
a) Em I, II e III	16	01
b) Em I	-	04
c) Em II	07	07
d) Em III	-	07
e) Em I e II	-	02
f) Em II e III	-	01
g) Em I e III	-	01
h) Outras	02	02

A resposta a) da tabela 1, dada pela maioria dos físicos, tem presente a idéia de que a luz parte da fonte, propaga-se no espaço e reflete na parede. O único aluno que deu esta resposta sugeriu que a luz fica na parede.

Na resposta b), quatro alunos identificaram a luz com sua fonte. Por exemplo: *"Na lâmpada porque ela é a única fonte de luz."*

Nas respostas c) e e) sete físicos e nove alunos sugeriram a identificação da existência da luz com propagação. Entre os alunos, as explicações das respostas foram variadas: duas foram confusas, duas deram idéia de propagação, e quatro se basearam no fato de que é nesse espaço que se pode iluminar outros objetos, assim vinculando a luz com o efeito. Como exemplo desse último caso, temos: *"Parte II. Porque a luz fica no espaço. Ilumina tudo que está ali."*

Na resposta d), dada por sete alunos, ocorreu a identificação da luz com seu efeito (brilho). Por exemplo: *"Na parede, a lâmpada refletirá diretamente na parede"*.

Um aluno identificou a luz com sua fonte e com seu efeito, simultaneamente (resposta g).

As respostas dos dois físicos classificadas na opção h) apresentavam dificuldade na definição de luz e questionavam a relação entre perceber e existir.

Tabela 2: Respostas dadas para o problema nº 2.

Resposta	Físicos	Alunos
a) Em 1, 2, 3 e 4	19	01
b) Em 1, 2 e 3	01	02
c) Em 2, 3 e 4	02	-
d) Em 1 e 2	-	05
e) Em 2 e 3	-	03
f) Em 1	-	06
g) Em 2	-	04
h) Outras	03	04

A resposta a) da tabela 2, dada pela grande maioria dos físicos, apresenta a idéia de que a luz se propaga independentemente de sua observação. A resposta c) representa a mesma idéia, mas não considera a fonte.

Nas respostas b) e e) aparece o vínculo da existência da luz com sua observação pois a luz se propaga somente até o observador, sendo que em e) a fonte não é considerada. Por exemplo: "*p.1 de onde ela é emitida p.2 onde ela passa p.3 onde ela chega ao homem.*"

Na interpretação das respostas d) e g) transparece a concepção de que a luz se propaga um pouco além da fonte, sendo que em g), a fonte não é considerada. Como um exemplo, temos: "*na rua em frente do carro porque os faróis estão ligados e os faróis transmitem luz.*"

Na resposta f) ocorre a identificação da luz com sua fonte. Por exemplo: "*No farol do carro*". As respostas d), f) e g) foram as mais freqüentes entre os alunos. Entre as outras respostas (g), apareceram novamente idéias sobre a definição de luz e o questionamento sensação x existência.

Tabela 3: Respostas dadas para o problema nº 3.

Resposta	Físicos	Alunos
a) A mesma da questão nº 2	24	03
b) Durante o dia se propaga menos	01	07
c) Outras	01	15

Apenas um físico não apresentou uma resposta do tipo a) da tabela 3, na qual está presente a idéia de que a luz do Sol não altera a propagação da luz dos faróis. Três alunos apresentaram essa idéia, mas sete deles tiveram a idéia contrária (resposta b), por meio de respostas como: "*Até a parte 2. A luz do sol anula a luz do carro.*"

Entre as outras (c), houve oito respostas evasivas e sete respostas do tipo "Não precisaria ligar os faróis". Como exemplo desse último tipo de resposta, temos: "não posso explicar, por que é muito difícil que o motorista ligue o farol durante o dia, a não ser que esteja estragado."¹

Tabela 4: Respostas dadas para o problema nº 4.

Resposta	Físicos	Alunos
a) Reflexões	15	04
b) Reflexão no chão	-	09
c) Reflexão na parede branca	-	02
d) A luz do Sol ilumina	-	05
e) Reflexões e Espalhamento	01	-
f) Reflexão e Difusão	01	-
g) Reflexão e Dispersão	01	-
h) Espalhamento pelas partículas do ar	01	-
i) Espalhamento pelos objetos	01	-
j) Difusão	01	-
k) Dispersão pela janela e reflexões nas paredes	01	-
l) Dispersão pelo chão e paredes	01	-
m) Difração	01	-
n) Outras	10	05

Embora a maioria dos físicos (15) tenha respondido corretamente que as reflexões da luz do Sol tornam possível ver os objetos da sala (resposta *a* da tabela 4), e os alunos também tenham considerado as reflexões responsáveis por isso (respostas *a*, *b* e *c*), houve uma grande diversidade de idéias entre os demais físicos, aparecendo concepções como espalhamento, difusão, dispersão, difração e combinações dessas com reflexão.

¹ Quando citamos trechos de resposta dos entrevistados, fazemos a transcrição literal, independentemente da correção lingüística.

Tabela 5: Respostas dadas para o problema nº 5.

Resposta	Físicos	Alunos
a) A luz ilumina o livro	19	01
b) A luz ilumina o livro e “raio visual”	01	02
c) A luz ilumina, “raio visual” e “raio imagem”	02	-
d) A luz ilumina o livro e o olho do menino	-	05
e) A luz reflete no livro e é percebida pelo menino	-	03
f) A luz reflete no livro e é percebida pelos olhos do menino	-	06
g) A luz reflete no livro e atinge a retina	-	04
h) Não respondeu		
i) Outras	03	04

As respostas a) e d) da tabela 5 sugeriram a desvinculação do observador no processo visual, ou seja, um objeto para ser visto só precisa ser iluminado.

Nas respostas b) e c) apareceu a idéia de que para um objeto ser visto é preciso que o objeto seja iluminado e que o observador “dirija” o olhar no sentido de que algo sai de dentro do olho. Por exemplo: *“Tem que estar iluminado o espaço onde está o livro.”*

Tabela 6: Respostas dadas para o problema nº 6.

Resposta	Físicos	Alunos
a) A luz do Sol ilumina a árvore	01	10
b) “Raio visual”	-	06
c) A luz do Sol ilumina e “raio visual”	-	02
d) A luz do Sol reflete na árvore e é percebida pelo homem	05	-
e) A luz do Sol reflete na árvore e é percebida pelos olhos do homem	15	-
f) A luz do Sol reflete na árvore e atinge a retina do homem	04	-
g) Outras	-	07

A resposta a) da tabela 6, dada por dez alunos e um físico, sugeriu a desvinculação do observador no processo visual. Um objeto para ser visto só precisa ser iluminado. Exemplos de respostas: *“pode, porque é dia e o Sol ilumina tudo”*; *“Sim, porque o sol continua a refletir a luz”*.

Nas seis respostas do tipo b) dadas por alunos, apareceu a idéia de que para um objeto ser visto é preciso que o observador "dirija" o olhar no sentido de algo. Exemplo: "*Sim. A arvore esta visivelmente a sua frente*" para as duas situações do problema.

Dois alunos consideraram que para um objeto ser visto é preciso que, além dele ser iluminado, o observador "dirija o olhar" (resposta c).

Em d) ocorreu a identificação do processo visual a nível de observador, enquanto que em e) ocorreu a identificação do processo visual a nível de olho, e em f) a identificação se deu a nível de retina.

Entre as outras respostas (g), três apresentaram a idéia de que a luz do Sol atrapalha a visão do homem na primeira situação; três não foram possíveis de serem classificadas e uma não respondeu.

Na tabela 7, as respostas classificadas em a) sugeriram que a cor é uma percepção visual. Os alunos não deram explicações de suas respostas, mas alguns físicos não explicam a cor como uma percepção visual e sim como uma propriedade da luz confundindo cor com comprimento de onda. Como exemplo desse último caso, temos: "*Os objetos que absorvem e reemitem o vermelho ficarão avermelhados, enquanto os que absorvem o vermelho ficarão escuros.*".

Tabela 7: Respostas dadas para o problema nº 7.

Resposta	Físicos	Alunos
a) Cores sob luz vermelha	07	04
b) Cores sob luz branca	18	19
c) Outras	-	02

As respostas de b), as mais freqüentes, sugeriram que a cor é uma propriedade do objeto. Entre os alunos surgiu a idéia de que as cores dos objetos são absolutas, são propriedades deles, como mostra o exemplo: "*Esta tudo de cores diferentes eu acho que não estão na sua cor normal, fica tudo avermelhado. Apenas a lata não está meio avermelhada*".

Entre os físicos surgiram algumas explicações do tipo fornecido pelos alunos e algumas outras do tipo apresentadas na classificação a). Por exemplo: "*Alguns possuem cores tais que luz vermelha é refletida (ou parcialmente, ao menos). Estes aparecem claros. Outros absorvem a luz vermelha (possuem cores diferentes do avermelhado), logo aparecem escuros.*".

Tabela 8: Respostas dadas para o problema nº 8.

Resposta	Físicos	Alunos
a) Transformação no filtro	17	08
b) A placa colore a luz e a parede ganha cor	-	03
c) Transformação no filtro e reflexão na parede branca	08	-
d) Outras	-	12

A maioria dos físicos e oito alunos consideraram que a transformação no filtro é suficiente para explicar a cor na parede (resposta a, tabela 8). Para os alunos, a explicação foi como se o filtro "colorisse" a luz quando ela passa por ele. Como exemplo, temos: *"Por que a placa de vidro é vermelha a luz passa sobre ela e reflete a cor que ela é"*.

No caso dos físicos, a explicação foi que o filtro absorve os comprimentos de onda ou frequências a não ser o daquele que pode ser visualizado como vermelho. Por exemplo: *"Porque a placa de vidro filtra as outras frequências (cores) só permitindo a passagem do vermelho."*

Para os três alunos que deram a resposta b), o filtro "colore" a luz e a parede que não tinha cor (branco não sendo considerado como cor) fica com a cor da luz. Por exemplo: *"Por que a parede é branco e não da cor e a placa de vidro vermelho deu cor a parede branca."*

Nas respostas dadas pelos físicos em c), além da transformação no filtro, foi considerada a parede que por ser branca reflete o comprimento de onda do vermelho. Por exemplo: *"Porque somente a luz vermelha passou pelo vidro e como a parede é branca ela reflete a luz na cor da luz incidente."*

As doze respostas classificadas por d) foram pouco elaboradas, do tipo *"Por causa do vidro vermelho"* e nas outras respostas não foi possível entender a explicação.

Tabela 9: Respostas dadas para o problema nº 9.

Resposta	Físicos	Alunos
a) NÃO. A luz continuaria vermelha	01	04
b) SIM. Mistura das cores da luz e da parede	03	03
c) SIM. Dependeria da cor da parede	11	06
d) SIM. Seria a cor da parede	-	01
e) SIM. Depende das cores dentro do vermelho que passam	01	-
f) NÃO. Só tem vermelho para ser refletido	01	-
g) NÃO. A parede só reflete o vermelho	01	-
h) Outras	03	11

Nas respostas classificadas em a), na tabela 9, as características do objeto e o próprio observador não interferem na cor observada desse objeto, somente a iluminação. Por exemplo: *"Não por que o reflexo da lanterna não ia trocar de cor."*

Já nas respostas do tipo b) a cor observada em um objeto é uma mistura da cor da luz que ilumina e da cor real desse objeto. Por exemplo: *"Sim, porque as cores ficam diferentes quando se encontram uns com as outras"*.

Cinco das respostas dos alunos e cinco das respostas dos físicos da classificação c) também apresentaram uma espécie de mistura de cores, como mostra a resposta de um aluno: *"Sim, por que a parede é colorida, então a cor muda conforme a cor da parede."*

Um aluno desvinculou a iluminação da percepção da cor dos objetos (d). Um aluno e seis físicos justificaram dizendo que se a parede for de outra cor que não vermelha, ela apareceria preta. Dessa forma, as respostas g) e h) se assemelham à c), exceto que nas respostas de c) o preto é considerado como cor.

Conclusões

Os dados obtidos nesta pesquisa mostram uma grande diversidade de concepções relacionadas com a existência e propagação da luz, os modelos de visão e a natureza das cores.

Entre os físicos houve uma forte tendência a associar a existência da luz com a sua propagação. Já os alunos dividiram-se ao identificar a existência da luz ora com a fonte de luz, ora com a propagação dando ênfase ao efeito provocado, ora com o efeito. Ao tentar confirmar essas idéias com o problema nº 2, onde o efeito passava ser a própria observação, encontraram-se alterações nas respostas dos alunos. Como os faróis são regulados para iluminarem a rua à sua frente, ou um pouco mais além no caso de "luz alta", o efeito pode ter sido considerado a iluminação da estrada e não a observação do pedestre. Nesse caso, confirmariam-se respostas dadas no problema nº 1. Realmente, a idéia de propagação da luz é abstrata e, por isso, não aparece espontaneamente para as pessoas. O que se observa no dia-a-dia são os efeitos produzidos pela luz. Além disso, é comum na nossa linguagem utilizarmos a palavra luz para designar as fontes de luz. Por exemplo, *"ligar a luz"* pode significar ligar uma lâmpada pelo interruptor.

A questão de que a luz se propaga por grandes distâncias no ar está clara para os físicos, mas para os alunos a propagação pode ser alterada pela

presença de outras formas de iluminação, como foi possível verificar a partir dos dados sobre o problema de nº 3, apresentados na tabela 3.

Com relação ao problema nº 4 encontrou-se uma multiplicidade de respostas entre os físicos, evidenciando uma certa falta de domínio dos temas relacionados com os fenômenos ópticos de difração, dispersão, espalhamento e difusão, que são confundidos com reflexão.

A visão é explicada, pelos físicos, até o ponto em que a luz chega aos olhos do menino. Os olhos são pensados como detectores de luz e isso basta para o entendimento da visão. Essa compreensão incompleta do processo visual se reflete nos problemas subsequentes, onde é questionada a natureza da cor. Talvez a percepção humana não seja estudada suficientemente nem a nível superior, de forma que a cor deixa de ser vista como uma propriedade do objeto e passa a ser compreendida como uma propriedade da luz e que é determinada pelo comprimento de onda, muitas vezes sendo confundida com este. A percepção visual se torna apenas uma detecção de uma realidade absoluta exterior, e não uma interpretação que o cérebro realiza ao processar um estímulo e que, portanto, é uma experiência única e incomparável.

O modelo de visão mais comum entre os alunos foi aquele em que um objeto só precisa ser iluminado para poder ser visto. Considerando que os alunos não têm a idéia de propagação da luz, como foi evidenciado, é natural que esse modelo apareça. Outro modelo que surge entre os alunos é o modelo do "raio visual", onde um tipo de raio sai de dentro dos olhos e ao atingir um objeto, este se torna visível. Este modelo pode ocorrer simultaneamente ao modelo anterior. O modelo do "raio visual" pode ter sua origem na linguagem, ao falarmos em *olhar alguma coisa* ou *o olhar penetrante de alguém*, ou em filmes em que atores aparecem *olhando através de* obstáculos. Nesses casos sugere-se que algo sai de dentro dos olhos e chega até o objeto. Este modelo também explicaria que as pessoas cegas não enxergam porque o seu olhar não funciona.

Como já foi analisado acima, o fato da cor ser uma percepção visual não é entendida nem pelos alunos, nem pelos físicos. Entre os alunos, isso seria uma decorrência do modelo de visão que eles possuem. Os objetos se tornam visíveis, e isso é absoluto. Como vivemos em um mundo onde a iluminação é predominantemente "branca", pois as lâmpadas são fabricadas para reproduzir a iluminação do dia, o nosso senso comum é que as cores "normais" dos objetos são as observadas sob iluminação branca, enquanto outras iluminações "disfarçariam" essas cores dos objetos. Entre os físicos, isso ocorreria devido a informação incompleta sobre os processamentos visuais bem como a utilização, na linguagem acadêmica, das cores para designar propriedades de luz.

Outro fato interessante que surgiu na pesquisa foi a identificação do branco como não sendo cor. Essa concepção é apresentada pelos alunos no problema da lanterna com o filtro iluminando uma parede branca. Realmente, na vida cotidiana, quando pintamos com uma tinta que vemos de uma certa cor sobre um fundo branco, essa cor não se modifica (não se mistura com o branco), e quando misturamos tintas de várias cores, obtemos uma cor escura. Na Física, por outro lado, é muito trabalhada a noção de “cor-luz”, em que a reunião de luz de todos os comprimentos de onda produz a luz branca, enquanto que a falta de luz produz o preto. Entretanto, quando é preciso considerar tanto a “cor-pigmento” (processo que ocorre ao nível do objeto, de forma que a mistura de todas as cores não gera o branco) como a “cor-luz”, os físicos apresentam dificuldades, como foi o caso do problema nº 9.

A maioria dos alunos não conseguiu responder os problemas de números 8 e 9. Esses problemas certamente são complexos para indivíduos que não apresentam os conceitos e as idéias necessárias para a compreensão das situações propostas, o que deve ter ocorrido nesses casos.

Como podemos ver, as concepções apresentadas pelos grupos investigados têm suas raízes em idéias próprias desenvolvidas para descrever as situações da vida cotidiana, na linguagem utilizada dentro de uma certa cultura e nas situações de ensino e aprendizagem onde elas não são levadas em consideração. Por isso, uma proposta comum é que tanto as concepções alternativas como as suas causas sejam consideradas na organização e no desenvolvimento do ensino de conhecimentos com elas relacionados. Esperamos que nosso estudo tenha contribuído nesse sentido.

Referências

- ANDERSSON, B. and KÄRRQVIST, C. How swedish pupils, aged 12-15 years, understand light and its properties. *European Journal of Science Education*, 5(4), 1983.
- ANDERSON, C. W. and SITH, E. L. Children's conceptions of light and color: understanding the role of unseen rays. *Research Series nº 166*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1986.
- BARROS, S.L.S. Spontaneous concepts about light phenomena in children: qualitative analysis. Presented at workshop W-6, at the *ICPE Conference*, Germany, 1985.
- BOUWENS, R. Misconceptions among pupils regarding geometrical optics. *Proceedings of the 2nd International Seminar: Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*, United States, 1987.

- BOUWENS, R. *Pupil's questionnaire about geometrical optics*. Eindhoven University of Technology, 1987.
- GUESNE, E. *Light. in Children's Ideas in Science*. Driver, R., Guesne, R., Thibergien, A. Open University Press, 1985.
- SHAPIRO, B.L. What children bring to light: giving high status to learners' view and actions in science. *Science Education*, 73(6), 1989.
- THIBERGHIE, A. DELACOTE, G., GHIGLIONE, R. and MATALON, B. Conception de la lumiere chez l'enfant de 10-12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 5, 1980.

*** **

Apêndice A

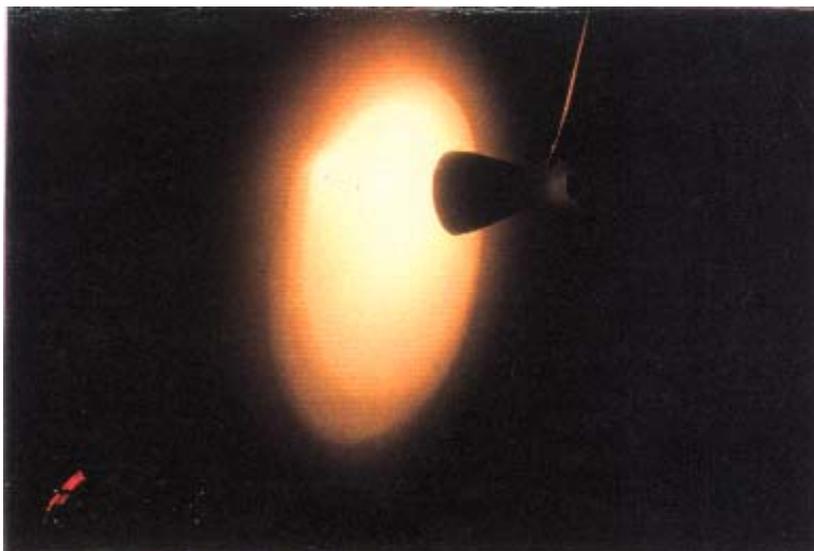
QUESTIONÁRIO SOBRE LUZ, COR E VISÃO ²

Este questionário não é uma prova; seu objetivo não é o de avaliar seu conhecimento para atribuir-lhe uma nota. Ele será útil para uma pesquisa em Ensino de Física onde pretende-se investigar como as pessoas interpretam certos fenômenos físicos observados na vida diária. Portanto, você não precisa escrever seu nome, mas procure responder as questões da maneira como você realmente pensa que as coisas funcionam.

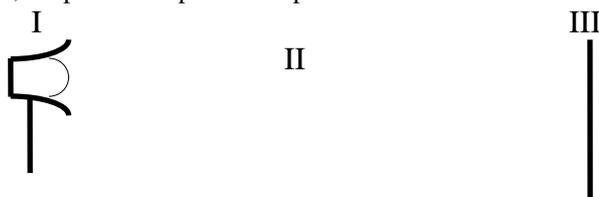
O QUE INTERESSA É A SUA INTERPRETAÇÃO.

1. A fotografia abaixo foi tirada em uma sala onde a única fonte de luz é uma lâmpada. Essa lâmpada está com a frente para uma parede de modo que, quando ela estiver ligada, pode-se observar um círculo brilhante sobre a parede.

² As fotos constantes no questionário foram originalmente apresentadas em cores pelos autores. Por motivos técnicos, são aqui apresentadas em preto e branco. (N. E.)

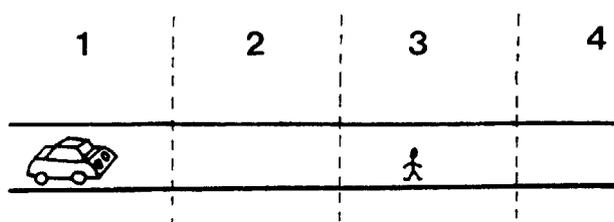


Mostramos essa situação na figura abaixo, dividindo-a em três partes: a parte I representa a lâmpada, a parte II representa o espaço entre a lâmpada e a parede, e a parte III representa a parede.



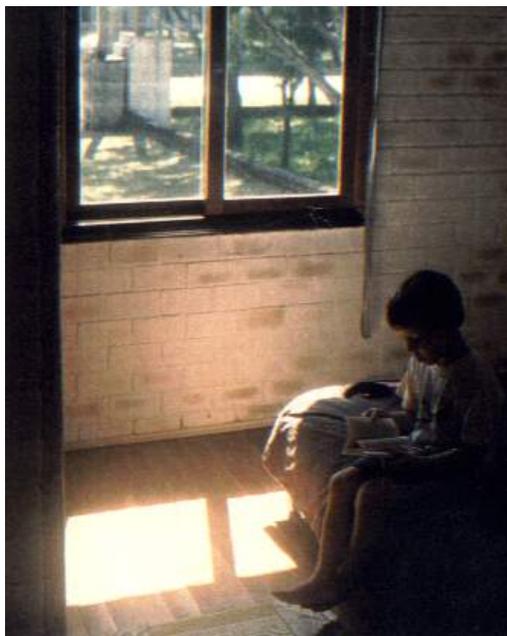
Em quais dessas três partes você acha que existe luz? Explique e, se quiser, represente na figura.

2. Imagine a seguinte situação:
 Numa noite escura, você está caminhando por uma estrada sem curvas e sem lombas. Você pode ver à sua frente um carro com faróis ligados.
 Abaixo representamos essa situação dividindo-a em quatro partes.



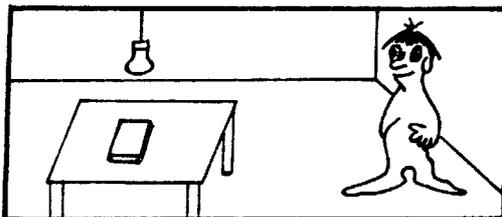
Em que partes você acha que existe luz? Justifique sua resposta e, se quiser, desenhe na figura.

3. Supondo que a situação da questão anterior se passasse durante o dia, qual seria a sua resposta? Justifique.
4. Na fotografia abaixo a luz do Sol entra pela única janela de uma sala fechada.



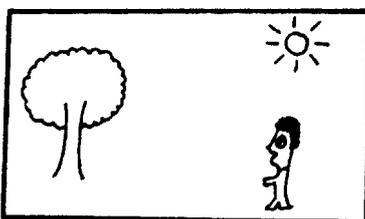
Como essa luz pode iluminar completamente a sala, inclusive a parede onde está a janela?

5. À noite, ao entrar em seu quarto, um menino liga a lâmpada para procurar um livro que ele havia esquecido. A lâmpada ligada, o livro e o menino estão representados na seguinte figura.

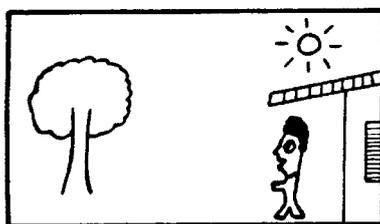


Explique o que acontece para o menino ver o livro e represente na figura.

6. Considere as duas situações representadas abaixo.



O homem pode ver a árvore? Justifique a sua resposta e represente na figura.



O homem pode ver a árvore? Justifique a sua resposta e represente na figura.

7. A fotografia abaixo foi tirada sob iluminação de uma lâmpada vermelha.



Quais as cores dos objetos?

8. Com uma lanterna ilumina-se uma parede branca e observa-se um círculo brilhante branco formado pela luz da lanterna. A seguir, coloca-se uma placa de vidro vermelho na frente da lanterna e o círculo brilhante fica vermelho.
Por que o círculo brilhante sobre a parede mudou de cor?
9. Supondo que parede fosse colorida, você acha que as cores do círculo brilhante seriam diferentes das observadas na questão anterior? Justifique sua resposta.

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!

Abordagens de avaliação de mestrados interinstitucionais: auto-análise de uma experiência - o caso do convênio UFRGS/UFPEL

Denise Leite*
Maria Isabel da Cunha**

Resumo:

Em 1992 formou-se em reunião da ANPED um grupo interinstitucional que passou a desenvolver pesquisa conjunta sobre a revitalização do ensino de graduação. A aproximação dos pesquisadores no exercício da atividade de pesquisa, mobilizou contatos com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, motivando a realização de um convênio para implantação do Mestrado em Educação na UFPEL. Ao final de 4 anos de atividades voluntárias dos docentes da universidade mais antiga, o novo programa recebeu uma avaliação CAPES que, na prática, desconsiderou a existência do convênio. Docentes, pesquisadores e alunos das duas instituições fizeram análises sobre os avanços obtidos e as perdas decorrentes de causas variadas e do ajuste ao modelo avaliativo CAPES. Este trabalho traz à discussão a história, o processo de desenvolvimento e os resultados de um convênio interinstitucional, fazendo uma reflexão e uma crítica sobre modos e finalidades da avaliação institucional.

Palavras-Chave: avaliação institucional; ensino superior; universidade; convênio interinstitucional; programas de pós-graduação em educação; universidade

Abstract:

In 1992, during a meeting of ANPED, an interinstitutional group was formed, which started developing conjunct research about the revitalization of undergraduate teaching. The approach of the researchers in the exercise of the researching activity mobilized contacts with the Post-Graduate Program in Education of UFRGS, motivating the realization of a convention for the implantation of the Master's Program in Education at UFPEL. At the end of four years of voluntary activities of the teachers of the oldest university, the new program received an evaluation from CAPES, which, in practice, disregarded the existence of the convention. Teachers, researchers and students of both institutions made analyses of the advances obtained and the losses deriving from varied causes, and of the adjustment to the evaluative model of CAPES. This paper opens the discussion of the history, the process of development and the results of the interinstitutional convention, making a reflection and a criticism of the ways and aims of institutional evaluation.

Key-words: institutional evaluation; higher education; university; interinstitutional convention; post-graduate programs in education; university

* Prof. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS; Pesquisador CNPq

E-mail: dl451714@portoweb.com.br

** Prof. Programa de Pós-Graduação FaE/UFPEL e UNISINOS

E-mail: mabel.sul@terra.com.br

Em reunião da ANPED de 1992 formou-se um grupo interinstitucional que passou a desenvolver pesquisa sobre a revitalização do ensino de graduação. A aproximação dos pesquisadores, facilitada pela reunião, mobilizou os contatos entre docentes de duas universidades públicas. Foram estes contatos, motivados pela produção de conhecimento, que geraram o desejo e as ações que culminaram na realização de um convênio para implantação do Mestrado em Educação da FAE/UFPEL com o apoio do PPGEDU/UFRGS. Este trabalho descreve sucintamente a ocorrência e analisa a avaliação do Programa efetuada pela agência institucional CAPES. Para isto, sinaliza o contexto em que se deu o convênio, caracteriza os pressupostos da experiência e a proposta curricular implantada. A seguir, mostra alguns resultados atingidos pelo convênio ao final de quatro anos, a avaliação CAPES efetivada e faz uma avaliação da avaliação, levantando razões para que os processos de avaliação de programas interinstitucionais sejam repensados.

Contextos e condições

Ao contextualizar a experiência em foco, deve-se dizer que a Faculdade de Educação da UFRGS vem desempenhando um papel pioneiro e muito relevante na construção do pensamento educacional do Rio Grande do Sul. Sendo a maior e mais antiga instituição pública de ensino superior do Estado, a UFRGS tem sido a matriz da formação de um grande número de docentes e pesquisadores em exercício nas universidades gaúchas. Esta condição é definidora das relações tributárias que ligam, no campo acadêmico, as demais IES à UFRGS.

A Faculdade de Educação da UFPel, na primeira metade dos anos 90, carecia de um programa em nível de mestrado para a formação docente que atendesse a metade sul do estado, sua maior área de influência. Tal como a UFRGS em seu espaço, a UFPel desempenha importante papel nesta região. Assim, estreitaram-se laços entre as duas Universidades dando início aos processos de reconhecimento e legitimação mútuas. A produção científica produzida pelos docentes da FACEd/UFRGS foi referência no ensino que se realizava na UFPel e os Cursos de Especialização e Mestrado da UFRGS começaram a acolher os docentes da Fae/UFPel, decorrendo, daí, uma importante relação profissional e afetiva. Mesmo que não houvesse uma relação formal no plano institucional, identificava-se formas de aproximação do cotidiano das duas Faculdades. Acrescenta-se a isto a pequena distância física (3hs/ônibus em estrada asfaltada) entre as duas instituições, fato que favoreceu as relações e aproximações de docentes e discentes.

Deve-se, ainda, lembrar que, durante esta época, a Associação de Ensino Superior para a Formação de Professores (AESUFOPE) teve uma presença aglutinadora muito forte entre as IES gaúchas, promovendo encontros e debates sobre a formação de professores. A forma de gestão desta Associação aproximou as instituições do interior entre si, fazendo uma ponte permanente com os colegas da capital. Cada uma delas delineava seu caminho historicamente produzido pelas circunstâncias e projetos que as abrigavam. Porém procurava-se, no diálogo, estabelecer trocas e intercâmbios que fortalecessem as lutas relativas aos valores pedagógicos defendidos por todos.

Por outro lado é importante registrar que as décadas de 70 e 80 foram testemunhas da ampliação do ensino superior no RS, quer no espaço das Universidades Públicas, quer nas Particulares, notadamente nas Comunitárias. As Faculdades de Educação se consolidaram, acompanhando um movimento nacional e abrigaram, principalmente, a tarefa de realizar e pensar a formação de professores. Os Cursos de Mestrado e Doutorado configuraram-se como espaços privilegiados desta proposição, principalmente pela institucionalização da pesquisa e pela formação de pesquisadores. Nesta direção, não só a experiência da UFRGS, mas também a da UFSM e da PUC/RS, na área da educação, representaram a possibilidade de qualificação dos professores das demais universidades da região.

Os Programas de Qualificação patrocinados pelo MEC através da CAPES, notadamente o Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD), favoreceram o envolvimento dos professores universitários nos Programas de Pós-Graduação disponíveis aumentando, progressivamente, o número de docentes titulados. Em 1993, por exemplo, a Faculdade de Educação da UFPel abrigava 35 professores, dos quais 63% com título de mestre. Entretanto, dada a condição temporal de sua existência e a necessidade de uma qualificação escalonada, eram somente três os seus professores doutores.

Desenvolvendo uma experiência de Curso de Pós Graduação *lato-senso* desde 1996, a FaE/UFPel vivia um momento estratégico que exigia definições relativas à expansão e ao delineamento de suas ações. Entendendo que o trabalho realizado na casa só se qualificaria pela pesquisa e identificando esta possibilidade com o investimento na Pós-Graduação *strictu-senso*, o coletivo dos professores concluiu que era chegado o tempo de propor a criação de um Curso de Mestrado.

Esta não foi uma decisão inconseqüente, ainda que gestada na insegurança própria de qualquer inovação. Tinha-se claro que a proposta do novo Curso deveria seguir os trâmites oficiais, obedecendo e solicitando o

apoio da CAPES. Garantir qualidade era uma condição da qual não se abria mão. O compromisso político, historicamente construído pela Faculdade, com a comunidade educativa da região, notadamente com os espaços públicos, deveria sulevar todas as decisões. Para tal, havia consciência de que seria preciso recorrer a uma Instituição com mais tradição na pós-graduação, que pudesse, fazendo uma parceria com os docentes locais, dar o apoio necessário aos primeiros passos da experiência. A procura da FAE/UFGRS foi uma decorrência natural, especialmente levando em conta a existência de alguns projetos de pesquisa que já vinham sendo realizados em conjunto pelos docentes de ambas as instituições.

Pode-se, inclusive, debitar a origem do convênio, posteriormente oficializado, a estes grupos de pesquisa das duas universidades, que trabalhavam com apoio FAPERGS e CNPq. A convivência em fóruns políticos e acadêmicos da área da educação aproximaram práticas e discursos, favorecendo um reconhecimento e uma aceitação que se consolidaram em dupla direção. O respeito mútuo estabeleceu um elo de confiança propício a novas tentativas de trabalhos em parceria. As relações foram propulsoras de novas necessidades e sobre elas se estabeleceram os compromissos. Assumiu-se naturalmente a perspectiva do trabalho conjunto que redundou no apoio dado pela UFRGS às demandas da UFPel.

Por outro lado, a existência de um projeto político-pedagógico na FAE/UFPEL, claramente explicitado, favoreceu essa relação. Foi possível cotejar uma identidade paradigmática na multiplicidade de possibilidades teóricas. A institucionalização do processo de aproximações sucessivas, se materializou através do Convênio de Cooperação na Área da Educação, específico para implantação do Curso de Mestrado, através do Processo 23078.025241/94-62, assinado em 04/04 de 1994, pelos Reitores das duas Universidades. A vigência foi prevista para um período de quatro anos, indo de 1994 a 1998.

O convênio firmado favoreceu o fortalecimento da teia de relações que já vinha se construindo entre as Faculdades de Educação da UFRGS e da UFPEL, extrapolando o aspecto puramente jurídico e normativo, aproximando e criando laços entre as pessoas, através das orientações, da formação de professores e dos projetos de pesquisa. Significou um trânsito em atividades acadêmicas, tais como bancas, seminários, publicações, conselhos editoriais, professores visitantes e outros.

Pressupostos da experiência

A experiência tornou-se diversa do que hoje se conhece como Mestrados Interinstitucionais, que caracterizam-se por formar docentes

para as instituições conveniadas, em nível de mestrado. O intento não foi este. Mesmo que a Proposta UFPel/UFRGS não tivesse se referenciado em experiências anteriores institucionalizadas, quer pela CAPES, quer pela FAPERGS ou CNPq, ela procurava instituir sua própria configuração. O Projeto foi gerado no interior da FAE/UFPel pelos seus professores, a partir da experiência com as Linhas de Pesquisa do Curso de Especialização em Educação e, fundamentalmente, incluía as idéias de que:

- a) o Curso de Mestrado da FAE/UFPel deveria ser constituído a partir de sua própria história e configuração institucional;
- b) o currículo proposto deveria revelar este perfil, garantindo a preservação da memória e da identidade da Faculdade;
- c) a formação dos mestres ingressantes no Programa FAE/UFPEL seria desenvolvida em co-responsabilidade com a UFRGS;
- d) a qualificação dos professores da FAE/UFPEL, em nível de doutorado seria responsabilidade da UFRGS (inicialmente 4 doutores em 4 anos), desde que submetidos ao processo seletivo regulamentar do PPGEDU/UFRGS;
- e) a intensificação da pesquisa e da extensão em parceria envolvendo grupos de ambas as instituições seria incentivada pelos participantes;
- f) a UFRGS poderia contar com os doutores disponíveis na FaE/UFPel no seu Programa, desde que devidamente credenciados oficialmente;
- g) a integração de recursos de apoio, acervo bibliográfico e recursos computacionais seria constantemente incentivada;
- h) a avaliação dos objetivos, atividades e resultados referidos no convênio firmado faria parte do processo coletivo de trabalho.

Foi constituída uma comissão interinstitucional com a participação de dois professores doutores da FAE/UFRGS e dois professores doutores da FaE/UFPel para realizar a implementação da Proposta, ficando a coordenação executiva do Curso com a UFPel.

Proposta Curricular

A proposta curricular foi articulada pela UFPEL e discutida com os docentes responsáveis, representantes do PPGEDU/UFRGS, indicados por sua Comissão de Pós-Graduação, em atendimento ao que dispunha o Convênio. Esta proposta, posteriormente, foi amplamente discutida com o corpo docente do PPGEDU/UFRGS e da FAE/UFPEL, em reuniões conjuntas realizadas em Porto Alegre e em Pelotas, respectivamente dias 26 de janeiro e 15 de abril de 1994.

Como já explicitado, a Proposta não desejava reproduzir a configuração curricular do PPGEDU/UFRGS mas ter as características

próprias do processo construído na história da Faculdade de Educação da UFPel. Propunha um Curso com 30 créditos, a serem cumpridos pelos alunos em até 30 meses, seguindo a orientação CAPES na época.

A organização curricular se estruturou em torno de quatro Núcleos: Núcleo das Questões Epistemológicas, Núcleo das Fontes do Conhecimento, Núcleo da Sistematização do Conhecimento e Núcleo da Construção do Conhecimento. Estes eixos constituíram-se na organização horizontal da proposta. Entretanto toda ela era atravessada, verticalmente, pela concepção de que a produção do conhecimento deveria ser concretizada através do ensino e da pesquisa.

Nesse sentido as disciplinas obrigatórias foram definidas como Teoria e Prática da Pesquisa I e II e Teoria e Prática do Ensino I e II, que deveriam garantir as bases da Proposta. As demais disciplinas se articulavam em torno das Linhas de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação de Professores; Trabalho e Movimentos Sociais; Subjetividade, Poder e Conhecimento e da especificidade dos Núcleos. As disciplinas eletivas poderiam ser complementadas por Leituras Dirigidas ligadas ao interesse investigativo das Linhas e dos projetos de Dissertação dos mestrandos. Todas as disciplinas foram concebidas com três créditos. Além disso, a oferta curricular do PPGEDU/UFRGS foi colocada a disposição dos alunos da UFPEL para que complementassem estudos de seu interesse específico. Nove estudantes usufruíram desta oportunidade durante o Convênio.

Acrescenta-se ainda, que o então, novo Programa de Mestrado em educação da FAE/UFPEL, lançou duas revistas com corpo editorial e tratamento gráfico da Editora da UFPEL, reconhecida pela qualidade de suas publicações. Uma das publicações divulgava trabalhos de alunos e a outra, trabalhos selecionados pelo corpo editorial.

Docentes

O currículo proposto foi desenvolvido pelos professores doutores da UFPel,¹ pelos professores doutores do PPGEDU/UFRGS que, voluntariamente, se dispuseram a participar.² A adesão dos professores do PPGEDU/UFRGS à Proposta foi espontânea pois exigia disponibilidade e

¹ Maria Isabel da Cunha, Carmen Anselmi e Elomar Tambara.

² Ofereceram disciplinas no período: Alceu Ferraro, Analice Pillar, Balduino Andreola, Dinorá Fraga da Silva, Eni Toschi, Denise Leite, Marisa Eisirik, Nilton Bueno Fischer. A Doutora Ilma Passos A. Veiga da UNB, como professora visitante (CNPq), ofereceu disciplinas e orientação e integrou grupos de pesquisa. Deram palestras: Maria Helena Veit, Norma Marzola, Tomás Tadeu da Silva, dentre outros integrantes do corpo docente do PPGEDU/UFRGS.

compromisso coletivo de parte dos participantes, principalmente porque não havia remuneração específica para tal. Foram oito os docentes deste Programa que ministraram dez disciplinas em Pelotas, durante o período do Convênio. Paralelamente solicitou-se ao CNPq e FAPERGS Bolsas de Professor Visitante, para pesquisadores experientes (três deles professores aposentados da UFRGS e outro da UNB) que foram convidados a atuar junto ao Programa por dois anos. Foram dois Bolsistas do CNPq e dois da FAPERGS que acompanharam o trabalho, de acordo com as exigências destes órgãos financiadores.

A orientação das dissertações foi distribuída entre todo o corpo docente. Cinco estudantes foram orientados por professores da UFRGS e dois tiveram acolhida destes para co-orientação. Cinco mestrados foram orientados pelos professores visitantes (CNPq e FAPERGS) e os demais foram orientados pelo corpo docente da FaE/UFPe que incorporava, a cada ano, professores que retornavam a casa, com seus doutorados concluídos.

Para enriquecer a Proposta Curricular foram propostos intercâmbios internacionais, ainda com apoio do CNPq e da FAPERGS. Durante períodos variáveis entre 30 e 60 dias estiveram no Curso, ministrando disciplinas, participando de bancas e assessorando grupos de pesquisa, quatro professores espanhóis e um professor alemão (este por dois anos seguidos). Para Seminários de curta duração, houve a presença de uma professora norte-americana, três professores espanhóis e uma professora argentina.³ A presença de pesquisadores brasileiros em conferências e seminários foi sempre constante no Curso, muitas vezes aproveitando a possibilidade de participação em bancas, sempre constituídas com a presença de membros externos.

Estudantes

Os estudantes foram recrutados por processo seletivo regular, de acordo com o Regimento do Curso. A primeira turma teve 16 alunos e entradas anuais ocorreram com a mesma média de alunos. Nos quatro anos de duração do Convênio, o Curso de Mestrado da UFPe recebeu 92 ingressantes. Foram 26 as dissertações defendidas, especialmente apresentadas pelos estudantes que iniciaram seus estudos nos dois primeiros anos, de acordo com o fluxo de tempo previsto. Dois alunos foram indicados para ingresso direto no doutorado da UFRGS, cumprindo os

³ Estiveram atuando no Programa convênio: Fernando Gil Villa, Patrícia Lerch, Félix Angulo Rasco, Jorge Larrosa, Fernando Placer, Antonio Guerrero Seron, Berndt Fischner, Michael Apple, Elisa Lucarelli e outros.

trâmites legais propostos para este fim, pelo Programa da FAGED. Um deles efetivou sua defesa de tese em 1999.

Financiamento

A proposta não obteve financiamento específico, nem rubrica orçamentária especial das Universidades. As agências de fomento não tinham, na época, condições de cobertura para esta modalidade. O deslocamento dos docentes a Pelotas – despesas de transporte e alimentação – foi garantido pela UFPEL. No momento em que a Proposta foi acolhida pela CAPES, em 1995, a autorização de funcionamento propiciou a entrada, progressiva, de até dez Bolsas e as respectivas taxas de bancada. A FAPERGS deu apoio em forma de cinco Bolsas aos estudantes pelo período de um ano. O CNPq, a partir de 1996, concedeu duas Bolsas aos discentes. Alguns projetos de pesquisa com financiamento das agências auxiliaram no reforço ao acervo da biblioteca e da infraestrutura de pesquisa. A Universidade reformou o prédio que abrigou o Curso.

Qualificação em doutoramento - a garantia da continuidade do programa

Conforme previa o Convênio, no primeiro ano quatro docentes da FaE/UFPEL foram selecionados para doutorado na UFRGS. No ano posterior mais um docente foi aceito e, no terceiro ano do Convênio, outros três começaram seus estudos. No quarto ano, mais três professores integraram-se ao Curso de Doutorado. Destes onze envolvidos, três já defenderam tese e dois estão com defesa marcada até novembro de 2000. Considerando o tempo de duração do Curso de Doutorado o fluxo de titulação é bastante positivo.

Durante o período do Convênio com a UFRGS, a FaE/UFPEL continuou incentivando seus docentes a também diversificarem a sua formação, evitando a endogenia. Quando a Proposta de criação do Curso de Mestrado foi encaminhada à CAPES, havia quatro docentes em doutoramento: um na PUC/SP, um na Universidade de Londres, um na Univ. Complutense de Madri e outro na USP. Todos eles integraram-se, progressivamente, ao Curso da UFPEL com seus doutorados concluídos. Além disso, por Concurso Público, ingressaram mais dois doutores qualificados pela USP e UFRGS, respectivamente.

Atualmente, além dos professores que realizam seu doutorado no PPGEDU/UFRGS, há docentes qualificando-se, neste nível, na UFMG, na

PUC/RJ e na Universidade de Wisconsin, nos EEUU, contabilizando onze docentes em formação.

A avaliação CAPES

O Curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPEL, em convênio com o PPGEDU/UFRGS, foi autorizado pela CAPES, em 1995, após visita inicial para este fim. O parecer foi positivo, trazendo algumas sugestões, sem questionar, no mérito, o processo proposto.

Em 1998, com base no relatório de 1997, o Curso foi avaliado pela CAPES, junto com os demais Programas da área. A Agência, representada pela Comissão de Avaliação, não levou em consideração o caráter específico do Programa da UFPEL, na sua condição de conveniado. Tentou enquadrá-lo ao parâmetro da avaliação tradicional que havia sido recentemente revisada.⁴ O conceito global do Programa foi 2 (dois) com a seguinte justificativa: *O Programa apresenta melhora em alguns resultados obtidos no biênio mas permanece com problemas estruturais dentre os quais sobressaem-se os que dizem respeito à composição do corpo docente com destaque ao NRD6.*

A comunidade envolvida, tanto da FaE/UFPEL como do PPGEDU/UFRGS, foi pega de surpresa pelo resultado negativo e, também, pela forma inapropriada de divulgação do mesmo. O grupo que vinha levando adiante a Proposta sentiu-se pessoalmente atingido e constrangido frente aos alunos e a comunidade educacional. Teve de responder à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPEL sobre seu “fracasso”, como se o resultado fosse decorrente de irresponsabilidade ou incompetência. A publicação nacional dos resultados, com indicação da “nota” final, tornou mais grave a situação.

Foi impetrado um recurso, de acordo com a sistemática prevista, mas não teve acolhimento. A lógica instituída estava dada; a partir dela os argumentos não se sustentavam.

No item da apreciação da proposta curricular, mesmo sendo a mesma avaliada positivamente no processo de implantação, o parecer expressou que a *proposta foi bem concebida quanto as atividades de pesquisa e ensino, mas imprecisa nos conteúdos*. Não havia menção à análise anterior, quando da autorização, e nem justificativa para a mudança de opinião.

⁴ Atendendo ao disposto na Ficha de avaliação, foram assim pontuados os quesitos dela constantes: (a) Proposta do Programa (6 Inadeq. e 1 Adeq.); (b) Corpo Docente (2 Defic., 1 Fraco, 1 Bom) (c) Corpo Docente: 2MB, 1B, 1R; (d) Atividades de Pesquisa (1B, 1R, 2Fraco, 2 Defic.) (e) Atividades de Formação (1B, 1R, 3 Fraco, 1 Defic.) (f) Produção intelectual (2R, 1Fr. 3 Defic.) (g) Teses e dissertações (1B, 2R, 1Fr. 1 Defic.).

Surpreendente foi, entretanto, ler que a composição do corpo docente revelava problemas, sendo o principal deles, a dependência de participantes externos. Registrava que, *mesmo havendo esforços no sentido da ampliação do corpo docente, é significativa a sua dependência de professores externos no desenvolvimento de todas as atividades*. Para atenuar o registro negativo, afirmavam os avaliadores que *o Programa, apesar de apresentar problemas quanto à composição de seu corpo docente, revelando a continuidade de alta dependência de professores sem vínculo permanente com a instituição está fazendo esforços no sentido de sua recomposição. (...) registra-se o fato de pretender contar com docentes que estão em treinamento conforme aludido nas Informações Complementares*. Ora, não se tratava de *recomposição*, mas sim de um processo planejado e controlado para alcançar, em tempo hábil, o nível exigido. Mesmo com esta ponderação, este reconhecimento não alterava a performance do Curso frente aos critérios de avaliação.

Como poderia um Projeto de Curso de Mestrado conveniado, que foi buscar parceria justamente pela fragilidade de sua condição docente inicial, não ter dependência externa no ítem Corpo Docente?

Como a CAPES aprovou uma proposta de Curso claramente interinstitucional e depois a avaliou punindo-a por esta condição?

É claro que a inadequação da composição do corpo docente teve repercussões em todos os demais ítems. O modelo CAPES de avaliação pressupõem uma coerência interna entre as informações. Quando um quesito constante na ficha de avaliação sofre uma pontuação deficiente ou fraca, acarreta em prejuízo para os demais. Foi o que aconteceu com as atividades de pesquisa e com a produção científica e técnica. Toda a Proposta, ao ser avaliada por uma ótica pré-definida, foi absolutamente desvalorizada e, com isto, incompreendida.

Os resultados da avaliação CAPES provocaram muitas reações nos grupo envolvidos. Foram freqüentes as reuniões para reflexão e debate, incluindo uma em conjunto com o PPGEDU/UFRGS.

O Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação da ANPed mobilizou-se na discussão dos resultados gerais da área de Educação e, particularmente, preocupou-se com os Programas penalizados, especialmente os que não obtiveram a nota mínima de três, que garantisse a permanência de bolsas e recursos da CAPES.

Depois de muitas tratativas, inclusive com a demissão da Coordenação da Comissão de Avaliação da CAPES, novas possibilidades foram acordadas. Nenhuma, porém, que reparasse os resultados pontuados.

O Programa de Pós-Graduação da UFPel decidiu manter a sua Proposta e seu itinerário previamente delineado. A convicção do acerto do

caminho deu forças para manter o grupo coeso. A avaliação interna, feita pelos integrantes das equipes das duas Universidades envolvidas, foi positiva. As previsões iniciais celebradas pelo Convênio estavam sendo asseguradas. Sabia-se que as conseqüências e penalizações da avaliação, que implica fundamentalmente em privação de recursos, seriam amargadas por três anos, até a próxima avaliação CAPES. Imagine-se que a perda se duplicou frente a já existente falta de recursos iniciais uma vez que as duas universidades públicas não disponibilizaram qualquer repasses financeiros para execução do convênio. Mas, mesmo sem os apoios institucionais superiores, a decisão de ir em frente foi garantida.

Estas reflexões não têm o sentido de contrapor-se aos processos avaliativos. A experiência da Fae/UFPeL com o PPGEDU/UFRGS merece reparos e há constante possibilidades de retomar os rumos previstos. O próprio grupo reconhece as dificuldades enfrentadas no caminho; ele mesmo tem procurado superar as fragilidades do processo. Reage, porém, aos princípios avaliativos a que foi submetido, percebendo incoerência nas suas definições de rigidez interna, com repercussões sérias sobre a própria existência dos programas.

A perspectiva é de que a reflexão sobre a experiência vivida seja útil para o acúmulo de conhecimento na área da avaliação institucional. Certamente este foi um caso e, como tal, deve ser tratado. Pode, entretanto, como objeto de análise, ajudar a reflexão sistematizada.

Avaliação da avaliação

A avaliação CAPES fez um diagnóstico quali-quantitativo, com visita de pares (peer review), avaliando resultados alcançados em período determinado de tempo. Tomou como base de análise referentes pré-estabelecidos, centrados na produtividade do sistema em relação ao chamado NRD6⁵, que é o corpo docente fixo de cada Programa.

Somente neste sentido se pode entender os resultados acima apresentados. Em muitas oportunidades discutimos o sentido e a condução da avaliação. Em todas as discussões observou-se uma poderosa tensão entre lógicas que privilegiam produtos e são reguladoras e lógicas de caráter emancipador que privilegiam processos. Esta tensão se atenua quando as lógicas são combinadas, superpostas ou acrescidas de outras variantes. Em verdade estão em disputa diferentes paradigmas orientados por racionalidades de caráter técnico-instrumental ou político-

⁵ NRD6 – Corpo docente com vínculo institucional permanente e com carga horária mínima de 30h/semanais, das quais 30% dedicadas ao Programa de Pós-Graduação a que se vincula, há mais de nove meses.

administrativo, e/ou estratégico, e/ou da esfera dos valores e da moral-prática. Tais lógicas, na condução das avaliações institucionais, constituem campo de disputa entre docentes e burocratas do aparelho de estado, no encargo da representação de pares ou da designação administrativa do sistema.

Como resolver a tensão instalada e dar origem a sistemas avaliativos que permitam compreender situações diagnosticando-as com competência?

É urgente e necessária a avaliação da universidade brasileira e de seus programas de pós-graduação. Válido é também avaliar a formação de seus docentes, pesquisadores e profissionais de toda ordem. Mas, é mais urgente ainda a opção crítica e socialmente comprometida com um projeto de educação e um projeto de universidade. Uma avaliação que, passando longe das disputas corporativas e sustentada por uma forte base técnica, tenha na preocupação com o “real” sua esfera de legitimidade. *O problema é que o real não é uniforme nem unívoco. Por isso, não existe resposta única quanto ao objetivo da avaliação. Se é distinto o cotidiano das instituições, seus pontos de partida históricos e culturais, como avaliá-las mediante critérios homogeneizadores?* (Leite e Bordas, 1994).

Uma avaliação serve a um fim educativo. Serve para repensar e redefinir, se necessário, novos investimentos na direção da qualidade e da excelência. Não serve, sem dúvida, para comparar instituições, classificando-as, conferindo-lhes atributos comuns, de forma nem sempre consensualizada pelo diálogo entre as partes.

Não há dúvida, também, da importância do controle oportunizado pela avaliação. É legítimo que o órgão financiador queira conferir se os recursos foram bem utilizados. Imprescindível porém, que esta necessária fiscalização deixe de considerar padrões histórica e socialmente construídos. Não se pode diminuir a importância da pluralidade de orientações paradigmáticas e dos arranjos administrativo-organizacionais diferenciados, talvez inovadores, só porque divergem da rigidez e da burocracia de um sistema de ensino universitário consolidado.

Observando a avaliação realizada pelo sistema CAPES, pode-se depreender que o modelo de avaliação desconsiderou o Convênio ajustado entre as partes, que era o referente fundamental. Pode-se inferir que o modelo de avaliação CAPES, apesar de voltado para produtos, neste caso, não considerou outras variáveis como o número de dissertações defendidas, a quantidade de professores disponibilizados pela instituição-mãe (que trabalharam independentemente de remuneração extra), o número de participações em bancas, o número de pesquisas comuns, o número de professores visitantes de outros países, o número de publicações técnicas e bibliográficas dos integrantes do Convênio. Os diagnósticos tiveram forte

direcionamento para a relação com o NRD6 que, reconhecidamente, cresceu no período, ainda que não atendesse ao padrão exigido para um Curso com perfil tradicional. Se a avaliação tivesse um caráter e uma sensibilidade educativos, teria transparecido, no processo e nos primeiros resultados já quantificáveis, a evidente potencialidade futura que este convênio propiciou. Não se tratava de um Projeto para preparar mestres e logo após extinguir-se, como nos convênios interinstitucionais hoje conhecidos. Tratava-se de um projeto para consolidar pesquisa e docência, como aliás estava especificado no Convênio e na organização curricular por Núcleos. Prepararam-se, ao mesmo tempo, mestres e doutores, com vistas à continuidade do processo e à habilitação de uma universidade pública relativamente nova, localizada no interior do Estado do RS. Este processo de uma antiga universidade que credencia a nova instituição, segue uma lógica que foi adotada no Chile durante muitos anos, com benefícios de ambas as partes.

Voltando a pensar a avaliação

Pensando com radicalidade, ou seja, indo às raízes, a avaliação do sistema educativo precisa considerar os referentes, os processos e os produtos de um Programa. Precisa analisar a instituição em sua globalidade. Precisa considerar que a instituição educativa realiza e desenvolve um programa formativo e educativo de longo prazo. A sensibilidade do avaliador externo precisa conjugar-se com a capacidade técnica; a flexibilidade da ação avaliativa precisa ponderar a limitação de um roteiro de análise, comprimido em dados de uma simples “Ficha de Avaliação de Programa”. A necessária especificidade da educação precisa conjugar-se com a generalidade conferida aos referentes selecionados pela CAPES. A pluralidade docente e de interesses de pesquisa no vasto mundo da educação precisa ser desvinculada da proposta de enfeixamento em um único núcleo de referência docente. Ou seja, quanto mais expostos à diversidade, especialmente à pluralidade paradigmática, pluralidade de princípios e opções metodológicas e práticas, mais criativa e construtiva será a possibilidade de formação de massa crítica em um programa de pós-graduação.

Como já explicitado, estas considerações estão longe de constituir uma negação da avaliação CAPES feita a um Programa específico. Distanciam-se de ser um lamento daqueles que foram “mal” avaliados, tiraram “nota baixa”. Estas considerações sobre este estudo de caso de avaliação servem para alertar sobre os riscos que corre a avaliação institucional quando não mantém os princípios de flexibilidade, autonomia e

de liberdade acadêmica. Desde 1810, pelo menos, esta inspiração vem caracterizando o modelo humboldtiano de universidade no mundo. No Brasil, vem inspirando a universidade pública desde a sua instalação nos anos 30, seguindo a senda das vanguardas modernistas.

A perspectiva principal aqui registrada vai no sentido de questionar se a experiência construída em conjunto pela UFPel e a UFRGS na área da pós-graduação em educação poderia ser um referencial para novas alternativas na política de expansão/qualificação da pós-graduação no Brasil. Não se pretende que ela seja um modelo a ser transposto, mas possibilidade inspiradora de novas alternativas.

O desafio é democratizar as oportunidades e o conhecimento sem perder o rigor, num país de características continentais e com imensas desigualdades regionais. Estamos preparados para isto? Interessa ao país dar este salto? Nosso questionamentos podem provocar reações dentro da própria área da educação? Serão suficientemente convincentes para sensibilizar empatias e sensibilidades dos coordenadores das agências de fomento, das agências de avaliação e, até dos colegas investidos da função de avaliadores externos? O que pensam nossas universidades? E a comunidade científica brasileira?

Talvez a nossa questão continue sendo, como ironicamente definiram as vanguardas modernistas:

“Tupy or not tupy”.

Discutindo a produção de identidades e diferenças

José Heredia Moreno
*Márcia Ondina Vieira Ferreira**

Resumo:

Trata-se de dois artigos que abordam os processos pelos quais os indivíduos assumem suas identidades, com ênfase na questão étnico-cultural. No primeiro deles, José Heredia Moreno desenvolve, de forma autobiográfica, seu processo de aquisição de identidade; no caso, a identidade cigana. No segundo, Márcia Ondina Vieira Ferreira, à luz da narrativa de José Heredia, busca evocar conceitos que permitam o acompanhamento teórico da discussão a respeito da produção de identidades e diferenças, bem como das particularidades da cultura cigana em sua interação com as culturas circundantes. Em ambos os textos, a escola é apresentada como um dos locais onde ocorre a produção das diferenças e a consolidação das identidades. A linguagem é considerada elemento construtor da realidade, ao nomear como as coisas são/deveriam ser, de acordo com o ponto de vista de quem a emite. Na linguagem estão presentes, também, os estereótipos utilizados pelos racistas, com a finalidade de justificar situações de perseguição física e/ou moral de determinados grupos.

Palavras-Chave: identidades e diferenças; escola e diversidades culturais; preconceitos e racismo

Abstract:

This work concerns two articles that analyze the processes through which individuals assume their identities, emphasizing the ethnic-cultural aspect. In the first one, José Heredia Moreno develops, autobiographically, his own process of acquisition of identity; in this case, his identity as a gypsy. In the second one, Márcia Ondina Vieira Ferreira, having in mind José Heredia's narrative, evokes concepts that will allow the theoretical development of the discussion about both the production of identities and differences and the particularities of the gypsy culture and its interactions with the surrounding cultures. Both texts present school as being one of the places where the production of differences and identities consolidation occur. Language is considered a constructor element of reality, as it designates how things are / should be, from the point of view of who says something. Stereotypes used by racists are also present in the language, being used to justify the physical and / or moral harassment situations imposed on some groups.

Key-words: identities and differences; school and cultural diversity; prejudice and racism

* Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas
E-mail: marciaof@ufpel.tche.br

1. Experiência: para quê?¹

José Heredia Moreno

Duas advertências prévias. A primeira, de método: quis contar minha experiência do jeito que recordo tê-la vivido. A análise sociológica ou antropológica permite dissecar os fenômenos sociais por meio de conceitos precisos como bisturis. Entretanto, há um âmbito no qual as ciências sociais acham difícil, quando não improcedente, adentrar-se. A ciência, desde a Ilustração, tem pretendido criar o conhecimento do nada, fazer *tabula rasa* e apartar-se das paixões, primeira premissa de um pensamento que pretenda ser universal. A experiência vivida, vívida, pessoal, na qual a semântica se esfuma; a experiência cotidiana, intransferível e irrefutável de um indivíduo mediu-se com o parâmetro do geral ou do normalizado, limitando seu papel à confirmação ou à exceção a uma regra. As vivências, sua autêntica autoridade e jurisdição sobre os indivíduos, já se disse, eram coisas da literatura, da filosofia ou, ainda pior, do poder que se apropria dos fatos.

Pois bem, vocês terão de perdoar-me porque vou fazer literatura. Pouco posso contribuir com os legitimados estudos que legitimados autores levam toda a vida realizando. Mas o que na verdade posso é iluminar esse ângulo morto que para a ciência constitui a experiência de uma pessoa, essa verdade parcial que sempre busca contrastar-se, nesse caso, minha experiência como Cigano². Creio, com a tibia fé que oferece uma curta experiência, que nós, Ciganos, necessitamos comunicar e contrastar nossas experiências, como uma forma de exorcizá-las das penúrias que nos possam haver ocasionado, e repetirei esta idéia depois para que não escape do escrutínio público.

Portanto, não encontrarão aqui um trabalho exaustivo de análise social, e sim uma viagem de introspecção retroativa, uma genealogia pessoal, quiçá desconexa como a própria memória, mas autenticada pela cartografia do sentimento. Esta determinação vem dada pela forma em que se é Cigano, como um arranhão na alma do qual a razão, nenhuma razão estruturada, pode dar conta totalmente. Espero que possam perdoar, então, o

¹ Este texto foi retirado do *Boletín Interface*, Paris, n. 35, p. 15-19, ago. 1999. O *Boletín Interface* é uma publicação do Centro de Pesquisas Ciganas da Universidade René Descartes, Paris, com ajuda da Comissão Européia, e permite a reprodução de seus textos, desde que se mencione a fonte e que não sejam utilizados com fins comerciais. Por sua vez, o texto foi apresentado por seu autor, um jovem cigano da cidade de Granada, na Espanha, em um seminário organizado pela *Asociación Nacional Presencia Gitana*, dentro do Projeto EURROM (*La integración de la cultura romaní en la educación escolar y extraescolar*), subvencionado pelo programa Sócrates/Comenius da Comissão Européia. Tradução do original espanhol por Márcia Ondina Vieira Ferreira e Alfredo Alejandro Gugliano. Agradecemos a colaboração de Ana Ruth Miranda.

² N.T.: o autor utiliza a palavra *Gitano* sempre em maiúsculas.

caos da exposição, caótica como a própria memória que a sustenta, mas espero, ainda mais, não cair num exercício gratuito de narcisismo, risco que corre toda autobiografia.

A segunda advertência é a seguinte: minha vida se distancia muito daquela que é retratada pelo estereótipo sobre o Cigano. Sou um dos milhares de casos que fazem desse estereótipo, de qualquer estereótipo, uma injustiça. Não tenho a cútis especialmente morena, tenho o nariz pequeno e achatado e valorizo a comodidade de usar o cabelo curto. Nasci e sempre vivi em Granada, no seio de uma família com uma situação econômica e social mais que aceitável. Meus pais são professores universitários; e meu pai é, além disso, escritor, dramaturgo, articulista Em minha casa sempre se recebeu ao mais ilustre da cultura e da sociedade do país, manejaram-se livros e conceitos com autêntica veneração, num ambiente de livre-pensar, reciclado devedor daqueles movimentos que, quiméricos ou não, aspiravam a uma nova dignidade para o gênero humano. Se digo isto é para não defraudar a ninguém: jamais sofri a escassez, minha história não é desgarradora e sangrenta, e por isso mesmo posso rejeitar o difundido argumento de que o único problema do Cigano deriva somente do fato dele ser pobre.

Por outro lado, sou mestiço. Meu pai é Cigano e minha mãe não (ambos tiveram o valor, a valentia de casar-se num momento em que um casamento misto podia trazer muitos inconvenientes). Perdoem-me a soberba, mas considero-me a vanguarda do mundo mestiço que ainda está por vir.

Minha experiência ou como expressar o inefável em vinte minutos

Vou concretizar, verbalizar minha experiência como Cigano desentranhando algumas poucas das múltiplas manifestações semânticas nas quais me apareceu o termo “Cigano” em diferentes contextos, e como esta palavra acabou sendo parte importante de minha visão de mim mesmo e de meus modos de interpretar o mundo.

A primeira recordação que guardo da existência da palavra Cigano já é muito remota. Meu avô, a quem é preciso admirar mais a cada dia, perguntava-me quando eu tinha quatro ou cinco anos:

— “Tu és Cigano ou *payo*³?”

³ N.T.: a expressão *payo* é utilizada pelos ciganos espanhóis para referirem-se aos não-ciganos. Não obstante, no contexto de uma conversação sobre a questão étnica, na Espanha, o termo já é de uso corrente. No Brasil, o dicionário nos apresenta a palavra *gadje* como sinônimo de *payo*, mas manteremos a palavra *payo* em seu original, inclusive porque mais adiante o autor utiliza um derivado, *apayao*, ou *apayado*, que indicaria o indivíduo cigano que teria sofrido o processo de assimilação da cultura majoritária, não-cigana.

Pelo ambiente que se respirava sabia como responder com a certeza de haver acertado; com o peito inchado de orgulho, respondia:

— “Eu, Cigano!”

A semântica de uma criança carece de uma maior especialização e “Cigano” era um termo sem implicações: no que poderia consistir ser Cigano? Quem, entre as pessoas que conhecia, poderia ser Cigano? Como se reconhecia que alguém era Cigano? Eu, simplesmente, seguia o passo do avô num jogo no qual os dois éramos cúmplices, e me conformava em vê-lo rir com amorosa ternura.

Ainda que já tivesse me dado conta de que toda minha família paterna era Cigana, o termo quase nada me significava: ainda não tinha a consciência do “outro”, não havia ainda contraste com o “não-Cigano”.

Certa ocasião uma tia, preocupada, repreendeu o avô pela inocente ostentação de *ciganeidade*⁴:

— “Deixa o menino em paz, homem, e não lhe diga essas coisas de Ciganos. Pepito, não faz caso do avô”.

Minha tia parecia albergar a pretensão de eliminar a palavra do dicionário em uso.

O avô protestava:

— “Mas se o menino é Cigano, por que não deve saber disso? É algo mau? Não és, tu mesma, uma Cigana?”

Aquela altura não estava eu em condições de desentranhar o fundo da discussão, o qual me parece, agora, um pouco mais claro. O tom de minha tia ao dizer aquilo enchia-me de perplexidade: seria algo que merecesse ocultar? Eu unicamente percebi, sem dúvida alguma, que ser Cigano trazia uma controvérsia. Acostumado como um menino aos mistérios, este era um a mais entre tantos. De mais a mais, eu não via a necessidade de fazer ostentação identitária, afinal, não sabia por quê era Cigano.

O colégio *Padres Píos Escolapios* daria uma volta essencial na minha experiência. Eu vivia numa urbanização de classe média-alta, e o colégio adequava-se a esse espírito: todos os meninos com guarda-pós com mil listas celestes até os tornozelos. Uma manhã, na primeira ou segunda série da extinta EGB⁵, num descanso, desesperado por uma urgência fisiológica, disse a meus colegas:

— “Estou me cagando, vou ao banheiro cagar”.

⁴ N.T.: tradução livre de *gitaneidad*. Para uma idéia mais clara a respeito, o leitor deveria dirigir-se ao estudo do termo *etnicidade*. Veja-se, por exemplo: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

⁵ N.T.: *Enseñanza General Básica*, correspondente ao nosso Ensino Fundamental; chamada, após a reforma educacional espanhola de 1990 (*LOGSE - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*), de *Educación Primaria*.

Um colega com sobrancelhas muito próximas e mal encarado mudou de expressão e soltou uma consigna que deveria provir de sua casa:

— “Disse cagar, e isso só dizem os Ciganos. Cigano!” – Acusou-me.

Aquele colega tinha me acusado de Cigano, e o pior é que era certo. Por pura casualidade me haviam descoberto. Deram um passo atrás e esboçaram ora um gesto de apreensão, ora uma careta de surpresa; em seguida senti a rejeição. Desprovido de espírito crítico, com seis ou sete anos eu não refletia, simplesmente assumia o que me ocorria. Desta forma intuí que era culpado de minha mera existência. Essa inefável vergonha ontológica que aprendi no colégio, essa sensação de pestilento, forneceu um conteúdo poderoso ao jogo de cumplicidade que eu mantinha com meu avô: o Cigano era aquele lugar onde essa vergonha não existia, onde se podia ser a gente mesmo e não alguém humilhado, onde se estabelecia uma amizade que era mais fraterna porque se baseava numa experiência comum de rejeição. O orgulho íntimo era a possibilidade de conservar uma saúde mental comprometida por uma vida defensiva, na contramão.

Ser Cigano converteu-se num paradoxo: quando estava em casa significava o reconfortante amor de uma extensa família, a proteção e a aceitação apesar de tudo. Sair ao “mundo exterior” era uma prova de exílio na jaula dos leões. Na jaula pode-se entrar a chicotadas, como o domador; eu preferia passar desapercibido, caso os leões não se dessem conta de que perambulava por ali. Da escola recorro a mesma terrível solidão da qual fala Ricardo Borull.

Esse tipo de acontecimentos, que se repetem constantemente, exercem um poder que nenhum de vocês ignorará. Cada vez que me ocorre algo disso eu assino e renovo um contrato de alteridade com os “senhores” que me desprezam. Esse compromisso com o exílio, que adotei por ser Cigano, num macabro círculo vicioso, inspira uma desconfiança visceral por parte de muitos.

Com o tempo fui aprendendo os predicados habituais da palavra Cigano, que não fará falta enumerar, pois todos conhecem o conteúdo do preconceito. Os escutava com impotência e ressentimento, mas nunca respondi: a vexação me deixa “a voz abortada na garganta”, como diz um verso de meu pai. Meus pais conseguiram conservar-me a cordura, louvados sejam por seu bom senso: souberam inculcar-me que o respeito por mim mesmo devia ser em grande medida independente do apreço do ambiente (creio que isso é essencial para qualquer Cigano, nisto consiste a solidão do Cigano na escola). Também ensinaram-me que ser Cigano nos obriga a desenvolver habilidades especiais, a dar um tanto mais de nós, a cada um, cada Cigano, segundo sua experiência.

Tive um professor que, com atlética diligência, praticava o cascudo, o puxão de orelhas e outras modalidades utilizando-me como “sparring”. Não ignorava o motivo. Fez-me albergar a suspeita de que “Cigano” e “vida digna” eram termos antitéticos, e na solidão das aulas povoadas de moleques uniformizados crescia em mim uma dignidade, um orgulho que se alimentava de uma resistência mais que passiva, impotente: a resistência de não deixar-se destruir o juízo, exercida solitariamente, suspenso no ar, a mão do professor puxando de minhas suíças.

Não ia bem em nada, acreditava-me incapaz de aprender a tabuada de multiplicar, dividir ficava fora de minhas possibilidades. Chegar àquele lúgubre edifício era ir por meus próprios pés ao suplício, a hora da saída era a libertação. Se tivesse possibilidade de escolha jamais voltaria a pisar no colégio. É uma recordação clara que nunca me abandona quando vejo um menino desvalido, Cigano ou não, pela rua. Também isto o devo a meus pais, que sabiam que o colégio era um inconveniente absolutamente necessário. Meus pais romperam radicalmente com os piedosos *Padres Píos Escolapios*. Recordo aquele colégio opressor e dou mil graças à sorte (à sorte que as Ciganas lêem) por nossa mudança ao bairro de *Albaycín*.

Meu novo bairro, no degradado casco antigo de Granada, é um exemplo de “melting pot” social e racial andaluz. O subúrbio e os ricos representados; muitos Ciganos, quase todos, com poucas exceções, bem assentados e respeitados. O *Colegio Público Gómez Moreno* respeitava a proporção e apresentava uma variedade de casos que me custou distinguir a princípio.

Até então eu tinha sido um Cigano num bairro de mauricinhos, e ao novo bairro chegava como um mauricinho num bairro de pobres. O melhor é que ali parecia que ser Cigano não importava a ninguém, eu estava em relação plena, não inferior, com o resto. Tanto foi assim que, no geral, entre minha condição de mauricinho e a de Cigano, meus companheiros preferiam repreender-me pela primeira. O esporte mais praticado era a briga. “Fazer-se respeitar”, nesse sentido tão primário, era a forma mais direta de adquirir auto-estima. Com esses meninos ciganos e não-ciganos, muito mais brutos que eu, juntei-me e senti-me feliz de conhecer a camaradagem. Não quis nunca brigar e nisso me respeitaram, ou talvez cedi eu, não importa. O que sim me lembro é a confusão que somou-se à minha experiência como Cigano. Nesse colégio Ciganos e *payos* se divertiam juntos, mas ao mesmo tempo quando Ciganos e *payos* tinham atritos sempre aparecia a maldita palavra como um insulto. A convivência era boa, mas ninguém esquecia quem era Cigano e quem não o era, e isto convertia-se num recurso de ataque em momentos de crise.

Minha crise chegou quando um colega perdeu sua lapiseira e algumas semanas depois eu cheguei com outra que era igual porque era o único modelo disponível no bairro – laranja e muito pesada, custava, na época, duzentas pesetas: para um menino, ter uma era um sinal de distinção. Acusou-me e utilizou o argumento cigano como prova irrefutável. Tive que ir com o Sr. Francisco, o professor, à papelaria da escola para que Antonio, o balconista, lhe confirmasse que eu acabava de comprá-la ali. Estava claro que ser Cigano era um problema onde quer que fosse, mas não em todos os lugares o problema era idêntico. Tudo dependia do domínio no qual a gente se movesse.

No novo colégio aprendi que a palavra Cigano pode servir para identificar e nomear uma aspiração. Um colega *payo* muito louro confessou-me que queria ser Cigano. Deixou-me desconcertado. Se nesse bairro *payos* e Ciganos conviviam juntos, dedicavam-se à mesma coisa, brigavam igual e em muitos casos nem sequer se podia averiguar quem era e quem não era Cigano, qual era a diferença? Perguntei-lhe e vagamente aludiu a um caráter independente, forte, livre e anárquico, propenso a criar sua própria lei e empurrado por sua natureza a levar uma vida de aventuras, caminhando alegre alheio aos limites do legal ... Aquilo acabou comigo ... O que me disse, obviamente, não era um insulto, era uma amostra de admiração. Compreendo que o herói do subúrbio é o delinqüente (o *Vaquilla*, o *Lute*, o *Cojo Manteca*⁶ ... esse meu colega caiu na heroína e não voltei a saber mais dele), mas ver o mesmo estereótipo dos *Padres Escolapios* com uma valorização invertida ainda me assombra. Soube que para o comum dos mortais este bom amigo louro era mais Cigano que eu, e que este novo meu *Albaycín* era um bairro de Ciganos. Intuí de alguma maneira que a semântica é mais poderosa que os fatos, porque os fatos vivem na semântica. Aprendi então que aquele que tem um preconceito não o abandona ao perceber, por raciocínio lógico, sua injustiça carente de razão, e que o estereótipo não era somente uma imagem pervertida, mas toda uma ordenação do mundo. Sabemos, mas ainda não queremos acreditar, que o ser humano funciona basicamente através de preconceitos. Ao final o resultado é que quando escuto um *payo* pronunciar a palavra Cigano, com freqüência um aperto atenaza meu ventre.

Mas o assunto é ainda mais difícil, e tremendamente dramático: da mesma perversa maneira com que eu assumi a vergonha ontológica de ser Cigano por dizer cagar em vez de fazer cocô, conheci alguns Ciganos que assumem o estereótipo do Cigano e o cultivam como única forma de sobrevivência psicológica. Com esta bagagem conceptual do “Cigano”

⁶ N.T.: Personagens reais conhecidos na Espanha como espécies de Robin Hoods modernos.

como o suburbano nunca estranho que alguém, de vez em quando, me diga que já não sou Cigano, que estou *apayao*. A ancestral definição pelo modo de vida que utilizaram os Reis Católicos para sua pragmática⁷ (a ironia é cruel). Às vezes lhes dou razão pois, ao fim e ao cabo, é certo que não vivo no subúrbio. Outras vezes, quando cabe, digo, simplesmente, que sou um Cigano que está atualizado, que corro a favor dos tempos para poder ganhar melhor a vida. Que, como nossos ancestrais, me adapto o melhor possível ao ambiente e aproveito dele o que possa oferecer-me, como todos os seres humanos que existiram no mundo. Que trato de vencer as forças externas e internas, como a rejeição e o medo, que me empurram a isolar-me num reduto, numa reserva. Ao fim e ao cabo, poucos povos praticaram o sincretismo cultural como os Ciganos.

É preciso superar a rejeição, e esta vem do racista – utilizo a palavra em sua acepção mais ampla. Descobre-se antes se alguém é racista do que se é coxo. Basta perguntar-lhe como reconhece um Cigano ou, de outra forma, que características lhe levam à conclusão de que uma pessoa é Cigana. Eu, que não sou muito moreno nem uso o cabelo comprido, somente tenho que perguntar-lhe se ele crê que sou Cigano. Muitos dos submetidos a esta prova acabam dizendo-me o mesmo que o Cigano do qual falei antes: “Tu não és como os demais Ciganos”. Voltamos à horrível perversão da linguagem que estabelece o estereótipo. Este mesmo *payo* chama de Ciganos aos *payos* do subúrbio. Há uma fina ironia radicada em que ele, que ao dizer-me que não sou Cigano está tratando de salvar-me da fogueira, na realidade está me ofendendo.

Também quero desconfiar do chamado estereótipo positivo: um amante do flamenco quase chegou a convencer-me de que ter sangue cigano me confere uma facilidade inata para o ritmo e uma elegante distinção para a dança. Bastaram um poucos minutos de rumbas para que desistisse de sua pretensão. Adoraria ser capaz de comover a audiência com um canto flamenco, mas prefiro desenvolver outras capacidades em outros campos, ainda que em outros campos não esperem a presença de um Cigano (ou quiçá por essa mesma razão). Não desejo ser o sujeito de uma profecia que se auto-realiza.

⁷ N.T.: Trata-se da primeira lei anti-cigana espanhola, determinada por Isabel e Fernando, em 1499. Ordenavam os Reis Católicos que, num prazo de 60 dias, os indivíduos de origem cigana encontrassem um ofício e um amo e não mais praticassem o nomadismo. A condenação para quem não cumprisse a ordem era de 100 chicotadas e desterro. Caso houvesse reincidência, ordenava-se corte de orelhas, 60 dias de prisão com correntes e desterro. Com nova reincidência, o culpado seria escravo de quem o capturasse (veja-se, por exemplo: SAN ROMÁN, Teresa. *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1997). Não obstante, o autor quer dar a entender, aqui, que o que se propunha e se propõe até hoje como alternativa para o “problema cigano” na Espanha - mas não exclusivamente neste país - é um processo de assimilação pelo qual os ciganos deixariam de sê-lo, ao serem obrigados, para serem aceitos, a abandonar seus valores culturais.

Peguei alguns amigos em contradição e é realmente doloroso. Amigos que superaram com facilidade a prova de amizade falharam na do preconceito. Isto cria contradições muito fortes que a gente mal chega a resolver. O que acontece se quem te aprecia como pessoa não te aceita como Cigano? Nunca pude negar-me uma amizade sincera e comprovada, mas também não pude evitar perguntar-lhes que fariam com o problema cigano se tivessem poder e mão livre. Alguns, afortunadamente muito poucos, já não são tão amigos. Mas, e os demais? Qual é o grau de racismo acima do qual é impossível a amizade? Não sei se há resposta; só trato de não isolar-me, não ceder à solidão, manter os contatos, fazer compreender que eu, como todos, sou reconhecível por muitas facetas que não são a de ser Cigano, e que ser Cigano não implica ter “por natureza” determinadas facetas. A meus *payos* mais próximos, quando cabe, permito-me explicar-lhes acerca do que minha experiência como Cigano me dita. Deixando de lado a falta de modéstia que possa implicar, creio um dever exercer este trabalho didático com eles, porque se não o faço eu, quem o fará? Aprendi que se o racismo pretende destruir os corpos, o preconceito destroça todas as mentes: as Ciganas e as *payas*. Resisto a abandonar meus amigos na mísera senda daquele que vive no preconceito. Servir de ponte é a função do mestiço.

Experiência para continuar vivendo

George Steiner, maravilhoso judeu nascido na Áustria e emigrado antes do Holocausto, nos lembra que um termo nazista para os judeus era *Luftmensch*, homens do ar, sem raízes. Estou seguro de que o utilizariam também para os Ciganos, e em certo modo eu me sinto assim, porque não consigo desembaraçar-me da idéia de que pode chegar o momento no qual tenha que sair correndo, com a roupa do corpo e para não voltar. Não é melodrama, é que cada vez que alguém tenta convencer-me de que não existe a questão cigana lembro-me do Holocausto, e de *Martos*, e da Iugoslávia, e de *Valdemingómez*⁸, e de meu avô a ponto de ser condenado por roubar a si mesmo o seu próprio burro, e de meu pai, e morro de medo por meus ancestrais ... Mas há que sobrepor-se a toda esta destruição, sobreviver a ela e, se possível, subvertê-la, fazê-la o fundamento de um futuro esperançado.

Volto ao que disse no início. Creio, com a tibia fé que me dá uma curta experiência, que os Ciganos necessitamos (desculpem a vaidade, talvez seja só eu mesmo) exumar os cadáveres para ver-lhes a feia cara e

⁸ N.T.: O autor está se referindo, como se sabe, a situações de perseguição e de extermínio da etnia cigana num passado mais remoto e mais próximo (*Martos* e *Valdemingómez* situam-se na Espanha).

afugentar os demônios das penalidades passadas, as vividas e as transmitidas. O necessitamos porque se o Cigano quer levantar a cabeça tem que enfrentar-se ao espanto da rejeição.

Então, a experiência, para quê? Para viver. Os dissabores que acarreta a experiência de ser Cigano podem converter-se numa carga ou no principal instrumento de sobrevivência. Podem desumanizar a vítima, mas podem também fundamentar as decisões por meio das quais tentamos alcançar uma vida melhor. É preciso considerar como certo o famoso aforismo de Nietzsche: “O que não me mata, me faz mais forte”. Mais forte para não deixar-me afetar pela agressão, mais forte para reivindicar o lugar que justamente me corresponde, com a confiança, a serenidade e a ponderação de quem se reconhece interiormente forte.

Mas uma experiência é uma pessoa, um enfoque que está pedindo contrastar-se com outras experiências que lhe sirvam para medir-se, dimensionar-se, para contextualizar-se e relativizar-se. A experiência isolada, a recordação sem contraste, converte-se em neurose, mais ainda se é memória da rejeição sofrida individualmente. As experiências devem, podem transcender e incorporar as experiências de outros, ver outros problemas, outras soluções às próprias questões, intuir modelos alternativos ... Não quisera deixar isto tão no ar que achassem que minhas palavras são apenas fumaça, mas não posso, aqui, estender-me mais. Baste-me propor a hipótese, plausível, de que comunicarmo-nos, contrastar nossa experiência como Ciganos, cara a cara e de viva voz, como o fizemos sempre, pode prevenir-nos de nossos peculiares infortúnios. A proposta adquire sua importância na medida que instituições que tradicionalmente serviram de marco para as relações entre Ciganos na prática desaparecem, ficando os contatos na contingência de um indivíduo cada vez mais atomizado.

Quiçá se possam ensaiar caminhos para isso. Quiçá tenhamos todos que fazer literatura, má ou boa, falar; encher de sentido, de calor humano, dar corpo e sangue ao conhecimento científico. Vocês me permitirão a esperança de haver contribuído, ainda que modestamente, com esta breve e meditada intervenção.

2. Renovando contratos de alteridade: comentários ao texto de José Heredia Moreno

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Apresentação

O texto de José Heredia apresenta o testemunho desse jovem cigano sobre o seu processo de aquisição de identidade étnica. Quando o li pela primeira vez, surpreendi-me com a facilidade de compreensão que, sobre o tema, o texto me trouxe. Na verdade, o fato de ser uma narrativa autobiográfica permite, como nos diz o próprio autor, que acompanhem de uma forma não exclusivamente teórica, que conheçamos empiricamente e, talvez mais do que isso, que vivenciemos no plano emocional, as idéias que ele desenvolve. Por outro lado, ainda que o autor se precavenha ao não considerar *científico* o seu escrito, cabe destacar que o uso desse tipo de narrativa vem sendo bastante valorizado nas análises sociais, em especial no campo da pesquisa educativa.

Minha pretensão, com esses comentários ao texto, é apresentar dois tipos de esclarecimento. O primeiro deles se dirige a evocar conceitos que permitam ao/à leitor/a acompanhar, teoricamente, abordagens sobre a questão da produção de identidades e diferenças. A escola, nosso objeto de estudo, será citada como um dos *locus* onde ocorre esse processo. O segundo esclarecimento vai na linha de tentar dar conta de algumas realidades da vida cigana não conhecidas pelo/a leitor/a.

Para efeitos desse pequeno ensaio, algumas das questões abordadas pela literatura que atualmente trata do tema da identidade serão colocadas entre parênteses; outras serão utilizadas como categorias de análise.

Percorrendo a base argumentativa do autor

José articula sua narrativa usando duas referências. Por meio da primeira ele tenta esclarecer que tanto sua situação sócioeconômica quanto sua trajetória escolar diferem da realidade dos ciganos no contexto europeu, mais especificamente na Espanha. Nesse país, a maioria dos ciganos vive em estado de pobreza⁹, em submoradias nas regiões desfavorecidas das

⁹ Para maiores dados, consulte-se: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana na Espanha. In: _____ & GUGLIANO, Alfredo Alejandro, org. *Fragmentos da globalização na educação; uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 227-239.

grandes cidades. A grande maioria dos adultos é analfabeta; os jovens e crianças vêm sendo oficialmente escolarizados só a partir de 1987, sendo que ainda hoje subsistem, entre esses, altos graus de evasão e repetência na escola. A cultura da escola está bastante distante dos valores culturais dos ciganos, e só muito recentemente¹⁰ alguns deles vêm percebendo que aquela instituição tem alguma contribuição a dar-lhes; mas, até para esses, usando o jargão sociológico, seu interesse na mesma é estritamente instrumental.

Em relação, então, a esses aspectos, nada aproxima José do estereótipo cigano, e ele tampouco poderia ser identificado por alguma (suposta) característica fenotípica ou forma de expressão exterior (o uso de cabelos compridos, por exemplo).

O que ele quer nos dizer, com essa introdução, é que a utilização de marcadores antropológicos tradicionais (atentos aos “conteúdos” e símbolos culturais), bem como de variáveis macro-sociológicas, seria ineficaz para determinar sua identidade étnica.

Logo, por meio da segunda referência, o autor tenta demonstrar que essa identidade foi construída e, mais especialmente, *produzida do exterior para o seu interior*. Nesse processo de produção, a experiência escolar teve peso fundamental.

Identities e diferenças. O lar e a escola

Em sua vivência, são dois os espaços onde José é *exposto* à sua identidade. A primeira aproximação dá-se por meio do contato com seu avô. Com ele, mesmo sem saber em que consistia ser cigano, sentia a satisfação que provocava nessa pessoa que amava a simples afirmação dessa identidade. Não obstante, quando começa sua vida escolar, é surpreendido com as dificuldades de ser “cigano”, e há uma inversão total na valorização de sua suposta identidade: percebe que, para seus colegas e professores, ser cigano era algo ruim. Por um lado, é culpado de pecados que nem imagina quais sejam; por outro, e como consequência disso, fecha-se em si mesmo naquele espaço, e proclama sua identidade no plano privado: seu lar.

Sob esta ótica, pode-se dizer que ele foi levado, para poder sobreviver emocionalmente, a assumir uma identidade e a estabelecer diferenças: *"cada vez que me ocorre algo disso eu assino e renovo um contrato de alteridade com os 'senhores' que me desprezam. Este*

¹⁰ FERREIRA, M. O. V. *Educación compensatoria: políticas educativas, discursos y prácticas pedagógicas cotidianas en la escolarización del alumnado gitano - fabricando la desigualdad* (Madrid, 1993/1995). Salamanca: Departamento de Sociología/Universidad de Salamanca, 1997. (Tesis Doctoral); Idem. Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 46-60, maio/ago.1999.

compromisso com o exílio que adotei por ser Cigano, num macabro círculo vicioso, inspira uma desconfiança visceral por parte de muitos".

É preciso, aqui, chamar a atenção sob um aspecto: José está ciente de que sua identificação como cigano, na escola, principia por meio das palavras e seus significados, significados que vivem nelas; mas, como diz Tomaz Tadeu da SILVA¹¹, "a linguagem vacila ..."

As identidades e as diferenças são construídas pelos/nos discursos

Em virtude de sua origem étnica centenária, José poderia aferrar-se ao essencialismo dos conteúdos culturais de sua gente. Contudo, não é isso que faz, apresentando uma abordagem semelhante a dos pós-estruturalistas: "*Intuí de alguma maneira que a semântica é mais poderosa que os fatos, porque os fatos vivem na semântica*". Ele resgata a construção cultural das identidades e das diferenças, percebe que foi levado, alçado a uma determinada identidade, mas igualmente percebe que seu(s) significado(s) é (são) fluidos e depende(m) de quem o(s) enuncia(m): os *payos* ou os próprios ciganos.

De fato, como vêm nos ensinando vários teóricos, as identidades não são fixas ou imutáveis. Numa abordagem antropológica que muito me agrada, Fredrik BARTH¹² diferencia os conteúdos culturais da identidade cultural. Os conteúdos são os signos da identidade, mas vão se modificando no transcorrer do tempo, conforme as necessidades advindas dos contatos humanos. Na verdade, o interessante, a partir dessa perspectiva, não é procurar uma essência que estaria subjacente às identidades, e sim examinar como ocorre a manutenção ou modificação das mesmas a partir do interagir de distintos grupos.

Naturalmente - talvez devêssemos evitar esse tipo de palavra -, do ponto de vista das relações sociais a questão central sobre a formação de diferenças está no fato de que essa formação pode implicar em tornar sua própria identidade um signo de superioridade em relação a outras¹³. Por isso, afirma, SILVA, "quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade"¹⁴.

¹¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____, (org). *Identidade e diferença*; a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

¹² BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 185-227.

¹³ Já dizia WEBER, tratando da identidade étnica, que a "honra étnica" é alimentada pela "convicção da excelência dos próprios costumes e da inferioridade dos alheios". WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3.ed. Brasília: UnB, 1994. v. 1. p. 272 .

¹⁴ *Op. cit.*, p. 91.

Examinemos com mais atenção este ponto. Estamos tratando, aqui, de *relações* de poder. Tomemos o caso dos ciganos para abordar com mais propriedade este aspecto. Quando grupos nômades diferenciados, provenientes da Índia, começaram a chegar, em sucessivas levadas, a países da Europa na segunda metade do século XIV, apresentavam formas de organização, comportamento grupal, valores, idioma, forma de vestir, diferentes das comunidades assentadas. Se nos primeiros anos desde sua chegada foram bem recebidos em vários países daquele continente, a seguir, sua forma distinta de comportamento vem a incidir diretamente contra a necessidade de organização dos territórios para a constituição dos Estados modernos. Aquilo, então, que é a forma externa de manifestar a identidade de um grupo, torna-se, para o grupo majoritário, sinal de uma "diferença inquietante"¹⁵. A história nos relata que a perseguição contra os ciganos buscava impedir a manifestação de sua identidade/diferença¹⁶.

Temos como compreender, com esses elementos, três fenômenos articulados: (1) o que é diferença para uns é identidade para outros; (2) o uso que se pode fazer dos marcadores da identidade/diferença como mecanismos de poder; e, mais interessante ainda, (3) que esses marcadores são fruto das duas comunidades, a majoritária e a minoritária, que lhe conferem significados diferentes conforme os interesses em jogo.

Me explico. Os ciganos foram acusados, por exemplo, de bruxaria, de roubo de crianças, de utilizarem um jargão com objetivo de não serem compreendidos pela comunidade majoritária, de serem capazes de inebriar as populações com suas capacidades artísticas. Isso lhes conferia, por um lado, um certo atrativo mágico. Por outro, serviu de objeto de perseguição por sua independência das normatizações, como perigo aos poderes dominantes. Mas um terceiro aspecto é mais crucial ainda: os ciganos *valeram-se* deste imaginário com a intenção de sobreviver, ou seja, transformaram o objeto de sua perseguição em elemento de seu próprio poder. E incorporaram, quando necessário, aspectos da cultura majoritária à sua própria.

Identidade e diferença, assim, são produzidas por um mesmo processo, e a partir do discurso. E isso nosso autor, José Heredia, o percebe, e reclama que só esperem dele comportamentos atribuídos ao estereótipo cigano. Para o leitor, sugiro procurar, em qualquer dicionário, os significados dados à palavra *cigano*.

¹⁵ Retiro esse magnífico termo de: SAN ROMÁN, Teresa. *La diferencia inquietante*; viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo Veintiuno, 1997.

¹⁶ Veja-se, entre outras, a obra: LIÉGEOIS, Jean-Pierre. *Los gitanos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. Conforme, também, nota número 7 do texto de José Heredia Moreno.

Racismo, preconceitos e poder

Entretanto, é preciso não obscurecer o fato de que, nesse jogo de poder e sobrevivência, do ponto de vista social determinados grupos estão em posição desvantajosa, chegando a situações de desigualdade. Para abordar esse assunto, José continua utilizando a categoria da produção "vacilante" de significados para tratar dos estereótipos presentes nos discursos racistas, que ao procurar um significante terminam por enjaular o que não pode ser retido. Mas ele percebe que há perigo - de morte, e/ou cultural - por trás do estigma, e por isso apela à necessidade de discussão e enfrentamento político daquilo que é construído no discurso racista. *Questão cigana e problema cigano* recebem significado quando o discurso da diferença alcança o nível do preconceito. Caso contrário não existiriam. Isto é: fica difícil de entender qual é o substantivo e qual o adjetivo.

Agora, mesmo que concorde com o autor que é preciso enfrentar a questão política das diferenças, não posso deixar de levantar uma dificuldade: como possibilitar o reconhecimento do direito à diferença entre quem possui linguagens diferentes? Seria necessário voltar a um discurso universal para admitir a legitimidade das diferenças? Mas seria isso, efetivamente, possível?¹⁷.

A identidade em crise

Por fim, o autor menciona, brevemente, um aspecto que merece ser comentado: a crise de identidade, que também afeta a etnia cigana: "*instituições que tradicionalmente serviram de marco para as relações entre Ciganos na prática desaparecem, ficando os contatos na contingência de um indivíduo cada vez mais atomizado*".

Hoje em dia esse tema vem sendo bastante abordado. Entretanto, o que me chama mais atenção não é o aspecto da *crise das identidades*, como se essas fossem evidentes, cristalizadas e assentadas em vários locais e momentos da história da humanidade e, repentinamente, passassem a ser questionadas. Na verdade, o que se destaca, para mim, é que nunca as *diferenças* foram tão perceptíveis quanto hoje. Em outro local¹⁸, já escrevi:

"(...) que a globalização torna problema aquilo que anteriormente não era visível aos olhos dos países desenvolvidos: que a divisão geográfico-política do mundo, por eles realizada, traria à tona conflitos étnico-raciais não apenas dentro das antigas colônias ou

¹⁷ Veja-se MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 18-32, maio/ago. 1996.

¹⁸ FERREIRA, 2000, *op. cit.*, p. 238.

dos ex-países comunistas, mas também dentro de seus próprios Estados, quando têm de fazer frente a grandes levas de imigrantes em busca de melhores condições de vida".

Sobre isso, Danilo MARTUCCELLI¹⁹ afirma que

"unicamente às 'margens' do sistema mundial é que o problema identitário perturbou verdadeiramente a universalidade do jogo democrático. Desse ponto de vista, pode-se entender o multiculturalismo como a importação para os países 'centrais' do antigo dilema identitário das 'minorias' colonizadas".

Neste sentido, o que ocorre hoje é a visibilidade de situações conflituosas que, antes, não adquiriam a conotação de problema (como o *problema cigano*), porque o discurso universalista a tudo buscava subsumir. Somente quem acredita no essencialismo identitário poderia surpreender-se com identidades em crise: se não são imutáveis, se provêm das interações, se são resultado de processos, como esperar que não estejam, freqüentemente, em crise?

Deveríamos, então, saudar a crise. E lembrar, sempre, que identidade e diferença são faces da mesma moeda:

"Querem matar os ciganos, e como fracassam, seguem insistindo com redobrado vigor. Mas é bom que não o consigam, porque são os ciganos quem os mantêm vivos. Eles não sabem, mas quando eu não existir, eles morrerão. Sim, claro, seguirão passeando em suas lindas pequenas cidades anti-sépticas ainda umas centenas de anos antes de compreendê-lo, mas praticamente já estarão mortos"²⁰.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 19.

²⁰ Norman SPINRAD, *The last of the Romany*, apud LIÉGEOIS, *op. cit.*, p. 7-8.

Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica

Ana Paula Leivar Brancaloni*
José Marcelino de Rezende Pinto**

Resumo:

Este trabalho visa identificar de que maneira as estratégias e formas de organização adotadas por três escolas públicas de Ribeirão Preto influenciam na ocorrência de eventos violentos em seu cotidiano. Foram estudadas duas estaduais e uma municipal, situadas em regiões periféricas da cidade e com altos índices de violência. Utilizou-se uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, observação participante durante 11 meses e entrevistas com diretores, professores, funcionários, pais e alunos. Os resultados indicam uma relação direta entre a estrutura e a organização das escolas e a ocorrência de eventos violentos. Estratégias como o preparo e a integração da equipe, articulação com a comunidade e gestão participativa mostraram-se bastante eficazes para enfrentar a questão.

Palavras-Chave: violência na escola; indisciplina na escola; escola e comunidade; participação escolar

Abstract:

This research aims to identify in which way the strategies and organization patterns adopted by three public schools in Ribeirão Preto have influenced on daily occurrence of violent events. It has been studied two state schools and one municipal school which are situated in suburbs of the city. Those areas admit a high index of violence. It was used a qualitative approach based on ethnographic background and the analyze of documentation, active participation and observation during eleven months, interviews with directors, teachers, employees, parents and students were considered as instruments for this collection of datum's. The results indicate a direct relation between the structure and organization patterns adopted by schools and the occurrence of violent events. Strategies as the preparation and integration of the staff, becoming link with the community and active participation show to be quite efficient towards this matter.

Key-words: school violence; school daily; school bullying; school and community; school participation

* Mestranda em Psicologia pela FFCLRP- USP.

** Professor do Depto. de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP.
E-mail: jmpinto@ffclrp.usp.br

Introdução: Uma pequena discussão sobre a violência escolar

Poucos conceitos têm uma carga tão grande de ambigüidades a ele associadas, como o de violência. Visto geralmente com conotação negativa, como um remanescente de nossos instintos primitivos e como fator de desorganização social, por outro lado é praticamente impossível imaginar algumas das grandes conquistas sociais sem a presença decisiva da violência. Como falar dos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, sem lembrar da violência da Revolução Francesa? Como falar em democracia social, sem a qual a democracia política é uma mera bandeira vazia, sem comentar a violência da Revolução de Outubro de 1917 na Rússia? Como pensar no fim da escravidão nos EUA, sem recordar da guerra civil que rachou o país ao meio com violência inaudita?

De uma forma geral podemos entender a violência como um grande grito de alerta que eclode, seja de forma relativamente organizada e social como numa revolução, seja de forma caótica e individual como no caso da delinqüência, quando uma determinada sociedade não consegue mais articular, em seu interior, as diferentes demandas dos segmentos que a compõem. Em geral, o grupo, classe, ou segmento social que detém o poder político e que possui o poder econômico se apropria do monopólio do exercício da violência, legitimado, sempre que necessário, pelo estamento legal, configura-se, nas sociedades modernas, em Poder de Polícia sustentado pelo aparato estatal. Neste contexto, a violência tende a ser associada a atitudes e comportamentos dos segmentos excluídos da partilha do poder. Dá-se o que Schneider (1987) chama de criminalização da marginalidade, construindo-se uma visão que associa diretamente a condição de exclusão social à prática do crime. Frente à idéia de que se não forem devidamente contidos os “instintos violentos” tendem a aflorar colocando em risco a ordem social, urge organizar formas de contê-los e aqui, à escola, cabe um papel fundamental. Neste processo, destaca-se o poder disciplinar que organiza e controla o espaço, o tempo e a atitude das pessoas que Foucault (1996) localiza não apenas nas prisões mas nos quartéis, nos hospitais, nas fábricas e nas escolas. Como ele afirma, comentando o *Tratado sobre as obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs* de Jean-Baptiste de La Salle:

“A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica (...)” (1996, p. 129)

Mariano Enguita (1989) mostra também como, em boa parte de sua história, a escola de massas agiu antes de tudo como um instrumento de domesticação e disciplinamento das classes populares. Analisando a escola brasileira atual, Aquino (1996) observa também que a “educação *atitudinal* (disciplinar, moral e/ou psicológica) parece ocupar os principais territórios sobre os quais sedimentam-se os vínculos no âmbito escolar” (p. 147).

Isto posto, devemos tomar um cuidado muito grande ao analisar os fenômenos violentos que crescem em ritmo exponencial no mundo de hoje, em especial numa sociedade como a brasileira, marcada pela exclusão e desigualdade social. No caso específico dos eventos envolvendo jovens, como aponta Adorno (1989), constata-se que as explicações sobre este fenômeno no âmbito da sociedade permanecem no limiar do simples preconceito, ou de uma noção limitada sobre delinquência juvenil. A este fato, como alertam Batista e El-Moor (1999), alia-se uma visão maniqueísta veiculada pelos meios de comunicação, segundo a qual a escola pública é apresentada como uma instituição onde reina o caos, um local sitiado pelos marginais, que nenhum espaço deixam para a atuação dos educadores. Segundo os mesmos autores, à medida que os eventos que ocorrem no âmbito das escolas são assim apresentados, centrando o foco da abordagem nos episódios truculentos e no medo, impede-se uma reflexão séria a respeito do fenômeno e o problema passa a assumir uma dimensão tão ampla que acaba por despertar um sentimento de impotência que impede a busca de soluções.

Neste trabalho, tentando evitar os riscos apontados, partimos do pressuposto de que a eclosão de eventos considerados violentos no âmbito de uma escola deve ser entendida como um indicador de que algo ali não vai bem, que os mecanismos de regulação das relações ali adotados não estão sendo capazes de atender às demandas de sua comunidade. Portanto, quando analisamos a violência escolar, devemos estar atentos não só àqueles eventos que envolvem atos que colocam em risco a integridade física da comunidade escolar perpetrados por pessoas que possam pertencer ou não a esta comunidade, mas também àquelas situações onde a instituição escola, através de seu poder disciplinar, exerce uma violência simbólica sobre seus alunos. A nosso ver um fato não pode ser analisado separadamente do outro. Quem é mais violento, um jovem adolescente que atira uma pedra e quebra os vidros de sua escola, ou esta mesma escola que, sem consultá-lo, proíbe a este adolescente o uso do boné, ou da bermuda; ou dificulta que a comunidade local tenha acesso ao seu interior porque os seus portões (que vedam, como nas prisões, a visão de seu interior) estão constantemente trancados?

➤ **Objetivos e metodologia**

Este trabalho busca identificar que estratégias e formas de organização, adotadas por uma amostra de escolas públicas de Ribeirão Preto, parecem implicar na ocorrência, ou não, de situações de conflito e violência no seu cotidiano. Foram escolhidas três escolas para a pesquisa de campo situadas no bolsão de pobreza da cidade. A pesquisa, que durou dois anos (1998 e 1999), envolveu duas etapas. Em um primeiro momento foram estudadas duas escolas que, segundo as estatísticas policiais, apresentavam os maiores índices de ocorrência de eventos violentos. Ambas as escolas, que pertenciam à rede estadual, situavam-se em regiões periféricas da cidade, em bairros considerados violentos. Como os dados apresentados por estas escolas mostravam grande semelhança entre si, em um segundo momento (a partir do segundo ano) foi incorporada à amostra uma terceira escola cuja principal característica era o fato de, muito embora situar-se em bairro próximo às demais e tão violento quanto, apresentar baixos índices de registros de eventos violentos. Esta última escola, não por opção dos pesquisadores, pertencia à rede municipal. As observações participantes corresponderam a um período de 11 meses distribuídos ao longo do tempo total da pesquisa e foram registradas em um diário de campo. Neste período, as escolas, de forma alternada, recebiam uma visita semanal. Além disso, foram feitas entrevistas com um total de 26 sujeitos, entre alunos, professores, pais, diretores e vice-diretores, inspetores de alunos, além do oficial responsável pela Segurança Escolar e dos presidentes das associações dos bairro que abrangem as escolas estudadas.

Os dados de campo confirmaram as impressões iniciais: muito embora situem-se em uma mesma região da cidade, marcada pela miséria, pelo tráfico de drogas e pela prostituição, nota-se claramente uma grande distinção entre a escola municipal quando comparada com suas congêneres estaduais. As diferenças mais visíveis, além das relativas ao baixo número de ocorrências na escola municipal, estão na aparência dos prédios e no ambiente geral das escolas. Assim, enquanto as escolas estaduais possuíam muros altos, pichados, e uma grande seqüência de portões e grades que separavam os diferentes blocos, constantemente fechados, dando a conhecida impressão de uma prisão, a escola municipal apresentava muros baixos e grande facilidade de acesso ao seu interior.

Em primeiro lugar abordaremos aqueles aspectos referentes às diferentes formas de organização e estrutura existentes nas escolas estaduais, quando comparadas com a escola municipal, que parecem explicar algumas das diferenças observadas quanto à ocorrência de eventos violentos.

Comparando as escolas quanto à estrutura e organização

Do ponto de vista do tamanho, as escolas não apresentavam grandes diferenças entre si, possuindo 2.400 alunos uma das escolas estaduais, 1.900 alunos a outra, ficando a municipal com 1.700 alunos. Do ponto de vista do quadro de pessoal e das condições de funcionamento, observou-se que a escola municipal estava melhor municiada destes recursos, assim como os salários de seus professores eram superiores àqueles pagos na rede estadual. A segunda diferença importante refere-se ao perfil dos alunos. Assim, enquanto as escolas estaduais, em virtude da reorganização da rede física efetuada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atendem apenas alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a escola municipal possui todas as séries do Ensino Fundamental, além de ceder o prédio, à noite, para um curso de Educação de Jovens e Adultos, onde estudam muitos dos pais de seus alunos. Aliás, esta mudança implantada em boa parte das escolas estaduais, separando em escolas diferentes alunos da 1ª a 4ª série dos seus demais colegas, mostrou-se uma medida com sérios reflexos sobre a ocorrência de eventos violentos no interior da escola. Levantamento efetuado por um dos autores desta pesquisa (Pinto, 1999), com base em dados da Segurança Escolar para Ribeirão Preto, mostrou que, comparado ao período anterior à reorganização (Jan-Jul de 1996/Jan-Jul de 1995), houve um aumento de 275% das ocorrências registradas nas escolas reorganizadas (de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e de Ensino Médio), enquanto naquelas não reorganizadas (que permaneceram de 1ª a 8ª série) este aumento foi de 42%. Esta explosão de ocorrências nas escolas reorganizadas pode ser explicado, entre outros fatores, pela perda de identificação que passou a surgir entre as escolas e sua clientela, visto que elas passaram a receber alunos de bairros diferentes, muitos dos quais apresentando rixas entre si. Além disto, as escolas desconhecem os alunos que recebem, assim como estes ignoram as normas de convivência e o ambiente da nova escola, tornando ainda mais crítica a já difícil adaptação à 5ª série. Aliás, um levantamento feito em uma das escolas estaduais da amostra (de 5ª a 8ª série) mostrou que 43% das ocorrências registradas no Livro de Advertência da escola, relacionavam-se aos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental (Brancaleoni, 1999).

Um terceiro elemento que diferenciava as escolas referia-se à distribuição dos alunos. Assim, a escola municipal, por opção da direção, distribuiu seus alunos em três turnos diurnos, com a intenção de possibilitar o atendimento de um menor número de alunos por turno. Além disto, a escola não mantém ensino regular à noite, período em que, proporcionalmente, ocorrem mais eventos violentos nas escolas, segundo as estatísticas da Segurança Escolar (Brancaleoni, 1999).

Outra diferença que se mostrou importante no modo de organização das escolas, refere-se à estrutura do quadro de pessoal, particularmente a direção. Um fato que saltou aos olhos foi a grande rotatividade da rede estadual. Assim, enquanto no período da pesquisa (cerca de 2 anos), cada uma das escolas estaduais viu mudar seu diretor e seu vice, na escola municipal a mesma diretora encontra-se no cargo desde o início de funcionamento da escola (4 anos). Em particular, constatou-se que o mecanismo de indicação de diretor substituto adotado pela Secretaria Estadual da Educação, com base numa sistemática de pontuação que não leva em conta o vínculo anterior com a escola, permite que sejam indicadas pessoas que não pertençam ao corpo docente da escola e que, em função disto, apresentam grande dificuldade em exercer uma liderança legítima. No caso da rede municipal, a direção é indicada pelo Secretário Municipal de Educação. Este fato, que poderia ser um elemento desestabilizador, por tornar a escola suscetível às mudanças na administração municipal, não ocorreu no caso específico da escola estudada, talvez por ser uma escola localizada na periferia, em uma região que poucas pessoas têm interesse em ir trabalhar. Este fato talvez tenha permitido também à sua diretora criar uma equipe de trabalho que atua de forma articulada e que se identifica com a clientela da escola. Esta integração da equipe constatada na escola municipal, associada à liderança natural exercida pela diretora parece ser, com toda certeza, um elemento diferencial desta escola quando comparada com as demais. Já nas escolas estaduais estudadas, constatou-se a ausência de qualquer integração, inexistindo uma norma comum de conduta por parte de seus profissionais. Particularmente agravante mostrou-se a constante falta de professores nestas escolas; sendo rara a vez que, no período de observação, não se encontrasse uma ou mais turmas no pátio, sem aulas e sem qualquer atividade, sob a responsabilidade de um ou dois inspetores que, com perceptível falta de treinamento, tentavam, sem sucesso, obter silêncio dos alunos. Na escola municipal as faltas se mostraram menos frequentes e quando aconteciam os alunos eram encaminhados a se juntar aos seus colegas que estivessem em aula de educação física, ou então, um inspetor ou professor que estivesse sem aula no período se encarregava de passar uma atividade e ficar com os alunos em sala de aula. O menor número de faltas nesta rede pode ser explicado pelo fato de boa parte de seus professores serem concursados, enquanto nas escolas da rede estadual a maioria era composta de ACTs (Admitidos em Caráter Temporário) o que talvez explicasse também a sua maior rotatividade.

Diferenças quanto à forma de encarar e enfrentar a violência.

A primeira diferença que se constata refere-se ao próprio conceito de violência adotado pelas escolas. Assim, as escolas estaduais estudadas vivem uma espécie de síndrome da violência, identificando-a em todo e qualquer evento que ocorre em seu interior. Observa-se inclusive, dada a proximidade entre as mesmas, uma disputa na qual os integrantes de uma atribuem à outra a condição de ser a mais violenta. Já na escola municipal que analisamos, a posição é oposta; embora situada em um bairro violento, alunos, pais e equipe da escola não a vêem como um espaço de ocorrência de eventos violentos. Assim, alguns episódios que para as primeiras são considerados intrinsecamente violentos e coibidos, na escola municipal são vistos como naturais da idade dos alunos e assim tratados.

Um segundo aspecto que aparece, refere-se à constante tentativa por parte da equipe de profissionais das escolas estaduais de identificar as causas que as fazem violentas, as quais são sempre atribuídas a fatores que estão além de seus muros. Assim é que aparecem como causa da violência, a violência geral da sociedade, a “desestruturação familiar” e a presença constante de “elementos de fora” da comunidade escolar. Como diz a Profa. Alice¹ da Escola Alberto Campista:

“Olha, eu acho que está relacionada em primeiro lugar à família, é a base de tudo. É... a nossa criança, o nosso adolescente, hoje ele está sem respaldo, né? Só que esta falta, essa ausência da família, não é ausência somente no sentido físico, é ausência na participação do andamento desta criança e desse adolescente no dia a dia. E eu acredito que esta ausência também está relacionada, e muito, com fatores econômicos que o país, principalmente esta classe que a gente trabalha aqui, é uma classe... a gente não pode falar em classe, né? Mas é uma parte da população que... tá tão excluída de tudo e que são os mais atingidos quando qualquer medida econômica acontece”.

Curiosamente este discurso é também assumido por Dona Cida, cuja filha estuda na EE Antônio Figueira:

"Acho que devido ao fato assim de morá na favela, aqui tem muito aluno de favela, não que a gente tá falando mal da favela, mas muito aluno de pais separados e os que dão mais problemas são alunos de pais separados”.

Constata-se a inexistência de uma identidade da escola com sua comunidade. Os alunos pertencem a uma outra “classe”, os filhos dos “outros” pertencem a famílias desestruturadas, cuja desestruturação é

¹ Os nomes dos sujeitos e das escolas participantes são fictícios para preservar o sigilo das fontes.

atribuída à condição econômica (pobreza), ou de moradia (favelado). Em posição oposta, nota-se na escola municipal uma grande identidade e um espírito de solidariedade, por parte da equipe da escola, com os moradores do bairro. Questões como estrutura familiar, pobreza e drogas não são vistas como causadoras da violência, mas como elementos que fazem parte do cotidiano do bairro e do país e como tal devem ser entendidos; como um dado a ser incorporado na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola.

Os “alunos de fora” que aparecem muito nos depoimentos dos integrantes das escolas estaduais como responsáveis por boa parte dos eventos violentos que ocorrem em seu interior merecem também um comentário. O que uma observação mais atenta permite perceber é que boa parte destes “alunos de fora”, ou pertenceram à escola e dela foram expulsos, ou então mantêm algum vínculo com os alunos da escola (namoro, amizade), fazendo portanto parte de sua comunidade local. Um dos eventos mais violentos presenciados no período de observação foi uma briga que explodiu no intervalo de recreio da EE Antônio Figueira, motivada pela notícia do assassinato de um ex-aluno da escola numa disputa de tráfico de drogas. Os alunos se dividiram entre os que defendiam o ex-colega morto e os que o acusavam. Vários alunos saíram machucados. Os profissionais, visivelmente amedrontados, não tomaram qualquer atitude, limitando-se a condenar os que defendiam o garoto. Dizia uma das inspetoras: “tem garotas que ainda estão chorando por este bandidinho” (NC F06).

Um outro item onde se constatou grandes diferenças entre as escolas, foi o relativo às normas de convivência. Neste aspecto fica evidente a tentativa de padronização, de normalização e normatização empreendida pelas escolas, centradas muito mais numa busca de moldar comportamentos e atitudes que Aquino (1996, p.147) chama de “educação atitudinal” e que tem como conseqüência, como aponta o mesmo autor, um postura reativa por parte dos alunos, em especial os que se encontram na adolescência. Particularmente na EE Antônio Figueira, foram observadas várias situações de conflito decorrentes da não aceitação, por parte dos alunos, de normas adotadas pela escola e que se chocavam com costumes e hábitos típicos dos adolescentes. Uma mãe de aluno desta escola reflete bem o espírito de padronização que norteia a escola:

"Eu acho que uma das melhores coisas é que todos os diretores que passaram por aqui sempre foram muito rígidos, a escola usa uniforme que eu acho que é importante, né?! E também usam calça comprida, eu prefiro do que bermuda, não pode usá boné. Então eu acho a escola dentro do que é pedido e com dificuldades, até que é uma escola bem reservada. Eu gosto dessas regras

rígidas, eu acho que tem que tê, porque se você deixa liberado hoje vem de bermuda, amanhã de short e depois você não sabe do que vem. (...)E a camiseta eu acho importante, todo mundo sabe que o aluno é dali, daquela escola. Num lugar que não tem uniforme você entra não sabe quem é aluno. Numa emergência, que pode acontecer numa escola de periferia igual a essa, entra uma polícia, aqui vê aquele monte de aluno, uns com uniforme e outros sem, como você vai sabê quem é aluno, eles tem tudo a mesma carinha. (...) Eu acho que tem que tê uniforme, vim vestidinho direitinho, sem boné.”

O que os dados de campo sobre esta escola mostraram foi que a proibição do uso de bonés, bermudas, roupas justas, decotes considerados salientes, ou a obrigatoriedade do uso do uniforme, desencadeou várias situações tensas, com a diretora acionando mais de uma vez a Segurança Escolar para assegurar o cumprimento da norma. A não adoção deste tipo de postura pelas escolas EE Alberto Campista e EM Armando Dias não parece ter ocasionado problemas para as mesmas.

Uma outra postura observada na EM Armando Dias e que parece ser importante para o bom clima vivido na escola é a adoção de uma certa flexibilidade na adoção das regras de convivência em vigor na escola. Um exemplo desta natureza, observado no campo (NC A06), refere-se à regra que estabelece que os alunos não podem consumir mais de um lanche. Uma garota sai do refeitório e entrega para a sua mãe o lanche que havia pego. O Inspetor Luís vai conversar com ela que lhe diz que estavam passando dificuldades em casa, por isso havia dado o lanche para sua mãe. Ele se dirige então ao refeitório onde pega um outro lanche para a aluna. Outro exemplo desta postura refere-se à proibição de se fumar na escola. Frente à grande dificuldade que alguns alunos estavam encontrando em cumprir a norma, após negociação da diretora com os alunos ficou acordado que quando eles estivessem com muita vontade de fumar poderiam fazê-lo do lado de fora do portão que separa o pátio da área externa da escola (NC A10). No caso do uniforme, embora a escola o adote, seu uso não é obrigatório e nem muito freqüente como foi observado no período que lá estivemos.

Outra diferença constatada refere-se à organização do horário do recreio. Enquanto nas escolas estaduais boa parte dos eventos violentos observados (brigas) aconteceram no intervalo do recreio como apontam, aliás, relatos de outros países (Colombier, et al., 1989, para a França e Smith e Sharp, 1995, para o Reino Unido), na escola municipal o recreio se mostrou um momento rico de interação e de jogos e brincadeiras. Particularmente útil para atingir este resultado parece ser a estratégia adotada pela EM Armando Dias que faz dois intervalos de recreio por turno, liberando cinco turmas de cada vez (cerca de 200 alunos), facilitando o

trabalho dos inspetores bem como o uso dos equipamentos da escola por todos os alunos. Nas escolas estaduais estudadas observou-se, ao contrário, um grande número de alunos no recreio, geralmente confinados em espaços restritos, sem acesso às quadras esportivas que ficavam trancadas e sem pessoal de apoio suficiente. Também os intervalos de cinco minutos introduzidos entre as aulas para a mudança de sala, que poderiam se constituir em um momento de descontração, em virtude de uma falta de articulação entre os professores e inspetores de alunos, acabam por propiciar a ocorrência de conflitos entre os alunos como foi observado no campo. Abud e Romeu (1989) apontam também para o papel desempenhado por uma boa organização do recreio com vistas a assegurar um ambiente harmônico na escola.

Quando surge o problema, o que fazer?

Não obstante todas as diferenças apontadas até aqui entre a EM Armando Dias e as escolas EE Alberto Campista e EE Antônio Figueira, aquela que mais chama atenção para o observador refere-se à forma como as escolas agem quando surge algum problema envolvendo uma situação conflituosa. As escolas estaduais, de uma maneira geral, valem-se de medidas de cunho punitivo. Uma síntese desta postura pode ser obtida a partir do seguinte depoimento da Inspetora Luzia a EE Alberto Campista:

“(...) então você tem que usá assim...sabe... tem muitos alunos que gostam de suspensão, porque você conhece aquele aluno que gosta, então esses eu não dô. Eu ponho eles na biblioteca e dô cópia, ele detesta escrevê, cê entendeu? Aí a punição é essa. Então eu falo: vô te levá pra biblioteca! [E ele:] Não Dna Luzia, me dá mais uma chance! Agora, se eu falá pra eles que eu vô dá suspensão, dá risada, cê entendeu? Então eu já conheço aquela turminha... e tem aqueles que morrem de medo de suspensão. Tem um que não tem medo nem de suspensão, nem de fazê cópia, o medo dele é sentá naquele banco ali da secretaria. Aí eu ponho ele no banco: cê vai pro banco! [E ele:] Não, Dna Luzia, pelo amor de deus, me manda pra biblioteca, ou me dá suspensão; não me põe naquele banco não! Aí eu uso o banco ali... Mas e a vergonha que ele tem? Ele diz que as moça ali da secretaria fica olhando pra ele, então chega gente pra tirá xerox, muitas vezes é amigo dele e vê ele de castigo, aí tira sarro, então ele morre de medo do banco. Aí eu uso o banco, eu uso a biblioteca...(...)”.

A inclusão do nome do aluno no Livro de Advertência da escola é um outro método muito utilizado. Não obstante, os funcionários, professores e mesmo os alunos, principalmente os que já estudam há mais

tempo na escola, admitem que este mecanismo tem pouca eficácia. Como diz a mesma inspetora :

“A gente usa esse livro assim prá passá um certo medo; fala pra eles que quando atinge um certo número de ocorrências, eles vão sê mandados pra outra escola, então a gente usa isto (...) Mas eles também já sabem que isso não funciona, porque tem aluno que tem 20, 30 ocorrências e não aconteceu nada, então eles já sabem que a gente não pode fazê nada.”

De fato, como diz o aluno Juliano da escola EE Antônio Figueira a respeito do Livro de Advertência:

“Nunca assinei... assinei uma vez... pra que serve? Pra nada (risadas). Ah, o livro serve pra colocá medo e o povo ficá quieto na escola.. mas a gente sabe que não vira nada... Só ameaça, ameaça, mas não faz nada não, não acontece nada.”

Uma outra estratégia observada nas escolas estaduais observadas, quando ocorre algum evento de natureza violenta ou de indisciplina e a equipe da escola não tem como identificar a identidade das pessoas envolvidas, é o estímulo à prática de delação. Esta postura foi responsável inclusive por uma situação bastante tensa observada no trabalho de campo na EE Antônio Figueira quando os meninos, após delação feita pelas meninas, incentivadas pela diretora, sobre quem havia colocado pó de mico nas pás do ventilador, passaram a ameaçá-las com represálias (NC F02).

Em sentido oposto, a escola municipal valoriza os mecanismos de diálogo e de busca do entendimento mútuo. Como diz o Inspetor Luis:

“Além da abertura da comunidade, nada melhor que o diálogo porque, pela força, pouco se consegue. Então a gente procura trabalhá com o diálogo, ouvindo o que eles têm a dizer porque o importante é a gente ouvi também, né? Não é você querer impor sobre o aluno a força: Tem que sê assim! Sê Autoritário? Radical? Um radicalismo muito forte? Não! Então tem que sê aberto, o gostoso é você ouvi. Você ouve, depois você expressa a sua opinião, mostra.”

Uma outra característica observada na EM Armando Dias é que, ao contrário das escolas estaduais onde o professor busca passar para o diretor o problema que ocorre na sala de aula e este passa o problema para a família, ou para a Segurança Escolar, nesta escola cada integrante da equipe se responsabiliza pelos assuntos disciplinares. Como diz a Diretora Catarina:

“A gente procura resolver os problemas a gente mesmo, porque os problemas são da escola, então é aqui, é a gente que tem que resolvê.”

Este mesmo espírito parece nortear a postura dos professores para os eventos que ocorrem dentro de sala. Como afirma o professor de Educação Física Wilson:

“A gente procura, quando acontece o problema em sala de aula, resolvê lá mesmo, procura nem tirá o aluno,... é só quando não tem jeito. Mas a gente procura resolver tudo nós mesmos, conversando com os alunos.”

Segundo o inspetor Luís, somente

“quando nada dá resultado, quando o problema é muito grave, a gente aciona o Conselho Tutelar, mas nunca expulsa o aluno da escola.”

Outra diferença também refere-se à atitude da diretora. Tratada por todos apenas como “Catarina”, não obstante adotar uma relação aberta e informal, ela exerce uma autoridade constante, obtida mais pelo respeito que todos lhe possuem do que propriamente por uma postura autoritária. Como diz um dos alunos:

“Se não fosse a diretora não tinha nada aqui, eu acho. Porque ela sempre tá ali. Quando acontece bagunça no refeitório, ela vai no refeitório e todo mundo fica quieto, todo mundo obedece ela.”

Ou, como diz a mãe de um aluno, Dora:

“O que ajuda a escola a não ser violenta?... a diretora é muito severa, ela gosta bem de disciplina e os alunos sabem disso. Sei lá, acho que a união também. Eles promovem assim, pra distraí um pouco a molecada, coloca um som, uma vez por semana eles colocavam música pra eles, esportes, assim. Pelo menos uma vez por semana fazia isso, eu tava lá, participava dos horários dos mais grandinhos.”

O uso constante do diálogo e uma direção presente, que se impõe pelo respeito que desperta nas pessoas, e pela identificação com a clientela da escola, parece fazer toda a diferença. Parece ser esta receita que ajuda a EM Armando Dias, a controlar os pequenos focos de atrito que eclodem no seu dia a dia. Já a situação oposta vivida nas escolas estaduais faz com que, muitas vezes, pequena fagulhas provoquem grandes incêndios.

A presença de muros, grades e da polícia

Com relação ao uso dos muros, ou grades, bem como da presença da polícia no interior da escola para reduzir a violência, houve um certo consenso entre os entrevistados sobre a sua ineficácia. A diferença é que, enquanto a escola municipal praticamente não faz uso destes meios, as escolas estaduais estão constantemente subindo seus muros, trancando seus portões e sempre reclamando da ausência da polícia. Como diz o oficial responsável pela Segurança Escolar:

“Não adianta ter o reforço tático da EE Alberto Campista como a diretora pediu. Ela quer a cavalaria, o canil, o tático rondando a escola, vai virar um quartel. (pausa) Até que essa demanda, nesse sentido, melhorou, porque a gente gastou muita saliva, bastante garganta, fez algumas reuniões com os diretores, visitando as escolas. Tentando passar essa idéia de que.. escuta, não adianta colocar um batalhão aqui na sua escola, se vocês não tentarem mudar alguns comportamentos aqui dentro, aqui na sua região.(...) A gente explica que precisa de um trabalho mais amplo, que eu até posso mandar o pelotão de choque inteirinho hoje para lá. Hoje talvez ninguém invada a escola, mas e amanhã? E depois? A gente vai ter um pelotão de choque para colocar em cada escola? E também os alunos vão crescendo com a cavalaria lá, o dia inteiro? E quando não tiver mais a cavalaria, como eles vão se virar?”

Estudos internacionais também apontam para a ineficácia de medidas meramente punitivas e do uso da polícia como meio de reduzir a violência escolar (Hylman & Perone, 1998).

Um grupo de alunos da EE Alberto Campista também questiona a eficácia da polícia:

“A polícia... o povo solta bomba eles não faz nada. É bobeira deixá a Ronda aqui dentro da escola. Ai o povo apronta mais ainda prá vê a reação do policial, sabe? Prá vê a cara dele... A polícia aqui dentro não resolve nada não”.

Este caráter aversivo despertado pela polícia é também relatado por Áurea Guimarães (1996).

Por outro lado, houve também um consenso entre os profissionais das três escolas, sobre a importância da presença da Segurança Escolar no patrulhamento externo.

A relação das escolas com a comunidade

Uma outra característica que diferencia de forma radical a escola municipal das escolas estaduais analisadas é sua relação com a comunidade que, segundo depoimento da maioria de seus integrantes é condição essencial para o clima de relativa tranqüilidade que reina em seu interior. Assim, em primeiro lugar nota-se uma boa relação entre a escola e a associação de moradores. Como não possui sede, muitas das reuniões da entidade são realizadas no prédio da EM Armando Dias. Além disto, no período de observação, o presidente da associação esteve na escola algumas vezes para planejar atividades conjuntas, como por exemplo, uma campanha para arrecadação de produtos recicláveis (latas de alumínio, garrafas plásticas), e a renda obtida com a venda dos mesmos sendo destinada à escola. Já nas escolas estaduais constatou-se um grande desconhecimento mútuo entre estas e a associação de bairro correspondente.

Nas escolas estaduais estudadas, apesar de valorizada no discurso da equipe, a participação dos pais é entendida não como um direito destes de participar ativamente da vida da escola mas, muito mais, como um meio de auxiliar a ação disciplinar da escola sobre seus filhos. Assim, uma reclamação recorrente é que o pai que vem à escola é aquele que não precisaria vir pois seu filho é bom aluno; já os pais dos considerados “alunos problema” nunca aparecem na escola. Como diz a Inspetora Luzia da EE Alberto Campista:

“Participação dos pais é muito poca; o pai que vem aqui mesmo é o pai daquele aluno que não dá problema. O aluno problema, o pai não aparece aqui, é muito difícil, você tem que convocá, você tem que ligá, se não tem telefone, você tem que ligá pro aluno mais próximo, né” (...).

A questão que fica é: qual a motivação de um pai ir à escola para ouvir que seu filho é um “aluno problema”?

Quanto à ocorrência de eventos envolvendo a comunidade, no período de observação foi presenciada na escola municipal a realização de uma "gincana da cidadania", promoção conjunta da escola com a associação de moradores, contando com o apoio da Universidade de São Paulo e de um dia de saúde e prevenção de doenças. Estes eventos foram realizados em finais de semana com a presença da diretora, dos funcionários e de alguns professores. A escola também cede o seu espaço para a distribuição das cestas básicas pela prefeitura municipal. A quadra poliesportiva da escola também pode ser usada nos finais de semana pela comunidade, desde que de forma organizada. Foi observada também a cessão da escola para a

realização de casamentos e eventos religiosos. Quando perguntado sobre a realização dessas atividades na intuição, o Inspetor Luís responde:

"Inclusive agora... questão de um mês, tivemos um casamento aqui. A escola é aberta, inclusive para trabalhos religiosos também, porque a gente não se apega a uma religião; a partir do momento que é uma coisa bem organizada, direcionada, a escola é aberta. A escola é aberta ao bairro e tem mesmo que ser."

O professor Wilson concorda com esta posição:

"Eu acho que os portões devem ser abertos. Inclusive você vê; dentro dessa escola não tem roubo, não tem nada, na escola não tem problema nenhum. Então a escola e a comunidade vive em harmonia, não tem problema. O portão fica aberto, ninguém causa problema. Como existe uma escola aqui perto², o ano passado lecionei lá, peguei umas aulas eventuais, não tinha professor e eu fui dá aula lá. Roubaram lá três vezes seguidas em um mês. Então, qué dizê, aqui a escola e a comunidade se entrosam, não tem problema."

Os alunos também relatam que o fato do portão permanecer aberto não gera problemas:

"O portão aqui do lado fica aberto, eu nunca vi assaltar aqui".

Quando feita a mesma pergunta para a inspetora Luzia da EE Alberto Campista, obtivemos a seguinte resposta:

"Não, é muito difícil, a gente quase num faz evento dentro da escola porque...ah, você num pode, aqui você num pode porque se fizê festa, alguma coisa, convida a comunidade, tem perigo de depredá a escola, estraga, né? Entra tudo quanto é tipo de gente, então, você fica com um certo tipo de receio, né, não faz."

A fala da inspetora Helena, da EE Antônio Figueira não é diferente:

"Geralmente quando se faz alguma coisa aqui na escola, nós temos que trancar todos os portões, porque pula gente de fora, atrapalha, sabe? Se for só os alunos ainda dá para controlar, dentro dessa irregularidade que nós temos dentro da escola, isso é normal para nós, de aluno brigando, de aluno correndo, fazendo uma coisa ou outra. Isso aí é normal, a gente contorna."

² Ele refere-se a uma das escolas estaduais pesquisadas.

Mas e o que vem de fora? Porque qualquer coisinha que a gente quer fazer aqui eles vem, porque tem quem convida, aqui tem muito adolescente que não estuda e (...) nós não temos assim um lugar para eles se divertirem, não tem uma praça, porque qualquer praça que tiver tem um montinho lá... então a escola é uma diversão para eles, principalmente quando tem alguma coisa que coloca uma música ali, ah ... chama. Principalmente os que vem, né, convidam os que ficam. Então aí, ao invés da gente trabalhar mais naquilo que está acontecendo, a gente trabalha mais lá, colocando quem não é aluno prá fora, conservando o portão trancado, sabe? É difíciloso, né?"

Esta fala permite comentar também um fato muito observado nos depoimentos dos profissionais das escolas estaduais que distingue a comunidade "de dentro" (pais e alunos da escola) e da comunidade "de fora" (amigos dos alunos, moradores, etc) sem perceber que, na prática da comunidade esta distinção não existe.

Um dado interessante é que o discurso de um grupo de alunos desta escola reafirma o mesmo sentimento:

"Mesma coisa se abrir a escola assim... final de semana, quando faz alguma coisa, jogo... ia aumentá briga, quebra quebra. Apesar que nunca fez isso aqui."

Como se vê, a participação da comunidade escolar e local no cotidiano da escola é um meio eficaz de redução da violência e da depredação escolar como, aliás, aponta a maioria dos autores que tratam do tema (entre outros: Guimarães, 1996; Colombier, Mangel e Pedriaut, 1989 e Fukui, 1992). Os dados das escolas estaduais mostram contudo a grande resistência a esta presença.

A importância da equipe

Outro fato observado nas escolas estaduais e que, embora indiretamente, acaba contribuindo para se estabelecer um clima de desarmonia, constitui-se na falta de integração de seus professores e funcionários aliada ao desinteresse e descrença de que o problema possa ser resolvido. A inspetora Helena, da EE Antônio Figueira, nesta fala, representa bem este sentimento:

"O que mais quero é me aposentar logo, mas ainda faltam cinco anos. Só não largo a escola porque quero me aposentar, não acredito que isso vai melhorar, só piorar mesmo. A culpa é da família eu não vou me estressar para cuidar dos filhos dos outros não, se os pais não dão educação em casa eu é que não vou me preocupar." (N06)

Esta situação de desestímulo e desinteresse, resultado do estresse laboral, foi estudada por Codo e Menezes (1999) e é conhecida como *Síndrome de Burnout*, sendo freqüente nos profissionais das área de saúde e educação.

Como já observado, na escola municipal EM Armando Dias constatou-se uma forte integração e comunhão de idéias entre a equipe. Particularmente, a diretora gosta de estimular atividades em grupo com os profissionais da escola. Assim, pela manhã, a direção, professores e funcionários costumam tomar café juntos no refeitório da escola, onde a cada dia alguém leva o pão ou alguma coisa para o lanche. Ela costuma também promover churrascos com a participação de toda a equipe.

O dilema das drogas

A presença de drogas nas escolas é um problema extremamente delicado, de enfrentamento difícil e geralmente ineficaz conforme mostram os estudos na área (Santos, 1997). Nas escolas estudadas, embora este tema não tenha aparecido de forma explícita nos depoimentos, em particular em virtude do medo de retaliações que desperta nas pessoas, percebe-se que ele é um problema que ronda a escola e muitas vezes a sitia. A diretora da escola municipal, com a franqueza que lhe é peculiar, ressaltou a sua convicção do quanto o tráfico contribui para a violência urbana, e apontou a estratégia que teve de ser adotada pela escola, situada em uma região periférica da cidade para enfrentar a situação:

“Pra ficá, pra consegui trabalhá aqui é preciso falá com os bandidões do bairro, o melhor é tentar manter uma relação de boa vizinhança.”

Mesmo porque, segundo ela complementa, os traficantes não querem droga dentro da escola:

“Se eu pegá droga aqui eu posso chamá a polícia, eu tenho liberdade de chamá a polícia, tenho autorização dos traficantes, eles não querem droga dentro da escola”.

Contudo ela aponta que este não é o melhor caminho:

“Então se vê, eu posso chamá [a polícia]? Posso. O problema que vai ocasioná comigo é que difama a escola. Se eu sei que o papel da escola é a educação, por que eu vou difamar a minha casa?”

Um exemplo do que seja esta postura de cunho mais educativo adotada pela direção desta escola é dada em outro momento quando foi perguntada sobre a presença dos pais na escola:

“Os pais me procuram muito, quando têm algum problema. Eu recebo e tento ajudá, conversando com os alunos. Teve uma mãe que veio aqui na escola junto com o filho mais velho. Afirô que o seu filho, que estuda aqui na escola, estava escondendo 2 kg de maconha na sua casa. Eu conversei com o garoto, expliquei que é justamente gente como ele, pequena, que a polícia pega. Depois a mãe voltou pra agradecê”.

Esta postura da diretora, que diferentemente de suas colegas das escolas estaduais não fugiu ao tema, pode parecer uma rendição ao tráfico. Contudo devemos ir com cautela na crítica quando sabemos o quanto a droga está presente na “banda podre” da própria estrutura policial, e de seu uso explícito, por exemplo, nos presídios e penitenciárias onde, em tese, o controle é total. Associada a isto está a postura omissa dos órgãos do estado em combater o braço legal do tráfico que envolve, entre outros, os bancos por onde circulam as grandes somas de dinheiro que ele movimenta e as multinacionais que produzem os agente químicos usados para sua produção e refino. Esta posição adotada pela diretora aliás foi aquela que encontramos em outras escolas situadas em regiões com o mesmo problema além de ser aquela seguida, embora não de forma explícita, pelas escolas particulares, ou pelas famílias de classe média quando vêm seus filhos envolvidos com a droga.

Conclusão

De uma forma sucinta, o que os dados desta pesquisa parecem apontar, sempre levando-se em conta as limitações naturais de um estudo de natureza exploratória, são os seguintes:

- ◆ O próprio conceito de violência escolar sofre uma variação entre as escolas estudadas. Observou-se nas escolas estaduais, ao contrário da municipal, uma forte tendência de entender como violenta qualquer atitude tomada pelos alunos que contrariasse as normas estabelecidas pelas escolas (mesmo quando estas não encontram legitimidade entre os estudantes), ou mesmo aqueles comportamentos que poderiam ser considerados comuns para a idade. Em virtude desta visão, o problema da violência escolar para estas escolas acaba assumindo uma dimensão tão ampla que parece que a escola pouco tem a fazer. O outro efeito desta visão é que a equipe escolar gasta boa parte de seu tempo resolvendo problemas ocasionados pela própria inadequação de suas

estratégias de enfrentamento da questão (como o controle do uso de bonés, bermudas, etc), sem poder focar as questões mais críticas como aquelas relativas, por exemplo, à violência contra a pessoa e que explodem no interior da escola, assim como fora dela.

- ◆ As escolas que relatam viver o problema da violência apontam como causas para a sua ocorrência fatores que lhes são externos, especialmente a “desestruturação familiar e a presença de “pessoas estranhas”. No entanto, percebeu-se que práticas internas à escola podem ser produtoras de conflitos, como a rigidez na construção e aplicação das normas de conduta, de forma a não possuírem uma legitimação social na faixa etária que frequenta a escola (adolescentes) e os mecanismos de controle utilizados. Além disto, muitas das pessoas “de fora”, ou pertenceram à escola (ex-alunos), ou pertencem à sua comunidade local. Um dado interessante também é que alunos e pais tendem a reproduzir o discurso hegemônico da equipe escolar.
- ◆ No que diz respeito às formas de prevenção da violência, as escolas que vivenciam o problema apontam soluções que estão além de sua capacidade de atuação como maior presença da família ou da Segurança Escolar. Porém, o que se notou é que atitudes tomadas pela própria escola podem ser eficientes na prevenção da violência. Entre estas medidas destacam-se: a promoção de espaços comunicativos e de negociação como reuniões periódicas, a introdução de figuras mediadoras (grêmios), a promoção da integração entre os alunos, destes com a equipe e desta entre si, a flexibilidade na aplicação das regras de conduta e que estas sejam compatíveis com a realidade da clientela atendida e, por fim, o estabelecimento de uma boa relação com comunidade ampliada da escola que além de pais, inclui associação de bairro e vizinhança.
- ◆ Os muros e a presença da polícia no interior da escola não se mostraram meios eficientes de prevenção nos casos estudados.
- ◆ Fatores relativos à estrutura e organização das escolas parecem influenciar na ocorrência de eventos violentos. Particularmente, a reorganização da rede física das escolas estaduais que impede a permanência da criança em uma mesma escola durante os oito anos do Ensino Fundamental, assim como o mecanismo de escolha do diretor substituto, sem maiores vínculos com a equipe e comunidade parecem contribuir para o clima de permanente tensão e conflito observado nas escolas estaduais analisadas. A estes fatores acresce-se a falta de funcionários nestas escolas, cujo número não atinge o módulo determinado pela legislação.

- ◆ Nas escolas que apresentaram um maior número de eventos violentos constatou-se um despreparo técnico por parte de seus profissionais para lidar com conflitos, com a predominância de medidas de cunho punitivo sobre aquelas baseadas no diálogo e na busca do entendimento através da argumentação fundamentada. Este segundo tipo de postura parece ser um dos fatores fundamentais para o clima de harmonia que predomina na escola municipal estudada. Assim, a equipe parece ser um ponto fundamental; a forma como se relaciona, se ela se identifica, ou não, com a clientela atendida, traz reflexos imediatos sobre o ambiente vivido pela escola, sobre a própria concepção de violência e sobre a forma de agir nos momentos que ocorrem os conflitos. E neste aspecto, a figura da direção, a forma como ela está presente na escola, se consegue, ou não, articular as forças presentes no seu cotidiano, parece ser um aspecto decisivo para o enfrentamento da questão. A grande rotatividade de diretores, a sua falta de carisma e liderança, associada à constante ausência e ao privilegiamento de realização de atividades de cunho burocrático e administrativo contribuíram muito para o clima de insegurança observado nas escolas estaduais aqui estudadas. Neste sentido cabe uma reflexão sobre se a forma de escolha do diretor na rede estadual (concurso específico para o cargo) propicia a seleção de um profissional capacitado para exercer a liderança política que parece ser condição essencial para que ele obtenha o respeito de sua equipe e alunos e para que ocorra a inserção da escola em sua comunidade escolar e local.

Finalizando, podemos dizer que exatamente por não ser uma ilha isolada da sociedade, a escola reflete em seu interior boa parte dos conflitos e contradições do mundo que a rodeia e envolve. Porém, experiências como a da EM Armando Dias mostram que existe uma vertente de atuação para os profissionais que atuam na escola que permite fomentar com sucesso, em seu interior, o predomínio de práticas centradas no diálogo e na busca do entendimento para a resolução dos conflitos através da argumentação fundamentada (Pinto, 1996). Desta forma, a escola acaba por se configurar enquanto um espaço saudável para o exercício da cidadania e, portanto, para seu aprendizado, tarefa primordial do sistema educacional segundo nossa Lei Maior.

Referências Bibliográficas

- ABUD, MJM e ROMEU, SA A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In D'ANTOLA, A (org.), *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989. p. 79-90.
- ADORNO, S. A Socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da Escola. In. *Sociedade Civil e Educação*. São Paulo: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped - (Coletânea C.B.E.), 1992. p. 126 –134.
- AQUINO, J.R.G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996. 160 p.
- BATISTA, A.S. e EL-MOOR, P.D. Violência e agressão. In. CODO, W. (org.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação; Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 139-160.
- BRANCALEONI, A.P.L. *Aspectos Quantitativos e Qualitativos da Violência no Cotidiano de Escolas Públicas de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1999. 135 p. Monografia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- CODO, W. e MENEZES, I.V. O que é burnout? In: *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p 237-254.
- COLOMBIER, C., MANGEL G., PERDRIAUT, M. *A violência na Escola*. São Paulo: Summus, 1989. 150 p.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 252.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. 280 p.
- FUKUI, L. Segurança nas Escolas. In: ZALUAR, A. (org). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p.103-124.
- GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. AQUINO, J.R.G., (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.39-56.
- HYLMAN. I.A. e PEPPERONE, D.C. The Other side of school violence: Educato policies and practices that may contribute to studente misbehavior. In. *Journal of School Psychology*, 1998. (36), 1: 1-28.
- PINTO, J. M. R. *Administração e liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro 1996. 170 p.
- PINTO, J.M.R. *Parecer referente ao processo no. 3845/95*. 1999. (Mimeo)
- SANTOS, RMS *Prevenção de drogas na escola*. Campinas: Papirus, 1997. 152 p.

- SCHNEIDER, L. *Marginalidade e delinqüência juvenil*. São Paulo: Cortez, 1987. 160 p.
- SMITH, P.K. e SHARP, S. *School Bullyng*. Londres: Routhedge, 1994. 263p.

JOHN LOCKE
ALGUNS PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

Tradução, apresentação e notas:
Avelino da Rosa Oliveira
Gomercindo Ghiggi

Parte 4 — (§§ 64-71)

§.43. E dai-me licença de aqui observar algo que penso ser um erro no método tradicional de educação: o carregamento da memória das crianças, em todas as ocasiões, com *regras* e preceitos que freqüentemente elas não entendem e que, constantemente, as esquecem tão logo dadas. Se se tratar de alguma ação que gostaríeis que fosse feita, ou que fosse feita de outro modo, sempre que elas esquecerem ou fizerem-na de modo desajeitado, fazei-as repeti-la várias vezes, até que estejam perfeitas. Através disto, obtereis estas duas vantagens: *primeiro*, ver se é uma ação que elas possam fazer, ou se é adequado esperar que elas façam; pois, algumas vezes, as crianças são instadas a fazer coisas que, sob provação, se acham incapazes de fazer, e teriam necessidade de ser ensinadas e treinadas, antes que fossem requisitadas a fazê-lo. Mas é muito mais fácil para um tutor comandar do que ensinar. *Segundo*, outra coisa a ser alcançada é que, pela repetição de uma mesma ação, até que se lhes torne habitual, a realização não dependerá de memória ou reflexão – acompanhantes da prudência e da idade, e não da infância – mas ser-lhes-á natural. Assim, inclinar a cabeça a um cavalheiro quando este o saúda e olhar em seu rosto quando fala é, pela constância, tão natural a um homem bem educado quanto o ato de respirar; não requer qualquer reflexão ou pensamento. Havendo, deste modo, corrigido qualquer erro de vosso filho, tê-lo-eis

curado para sempre. E, assim, uma a uma, podereis eliminar as ervas daninhas e semear os hábitos que vos aprouverem.

§.65. Já vi pais empilharem tantas *regras* sobre os filhos que era impossível que as pobres crianças lembrassem uma décima parte delas, quanto mais observá-las. Entretanto, eles eram, por palavras ou tapas, corrigidos pela violação daqueles preceitos numerosos e freqüentemente impertinentes. Donde segue-se naturalmente que as crianças não se importavam com o que lhes era dito, pois se lhes tornava evidente que, embora dedicando toda a atenção possível, não seriam capazes de resguardar-se da transgressão e das repreensões que se seguiam.

Assim, que vossas *regras* para vosso filho sejam tão poucas quanto possível; e é preferível menos a mais do que as que parecem absolutamente necessárias. Porque se o sobrecarregais com muitas *regras*, uma dessas duas coisas seguir-se-á necessariamente: ou ele terá que ser freqüentemente punido, o que será de conseqüência molesta, por tornar a punição muito freqüente e familiar ou, de outra sorte, tereis que deixar sem qualquer punição a transgressão de algumas de vossas regras, e assim elas com certeza tornar-se-ão desprezíveis e vossa autoridade será depreciada ante ele. Fazei poucas *leis*, mas cuidai que, uma vez feitas, sejam rigorosamente observadas. A pouca idade não requer mais que poucas leis; e à medida que a idade dele aumenta, quando uma regra estiver bem estabelecida pela prática, podereis acrescentar outra.

§.66. Mas rogo-vos que lembreis que as crianças *não* devem ser ensinadas através de regras, que estarão sempre escorregando de suas memórias. O que pensais ser necessário que elas façam, institui neles pela prática, sempre que venham as ocasiões; e, se possível, criai as ocasiões. Isto lhes proporcionará hábitos que, uma vez estabelecidos, operam por si próprios, fácil e naturalmente, sem a ajuda da memória. Mas permiti-me aqui fazer duas advertências. 1) Uma é que deveis mantê-los na prática daquilo que quereis tornar hábito neles através de palavras afáveis e advertências gentis, como se os estivésseis lembrando daquilo que esqueceram, e não através de repreensões severas e censuras, como se fossem voluntariamente culpados. 2) Outra precaução que haveis de ter é não intentar firmar muitos hábitos de uma única vez; sem isto, os confundireis pela variedade e, assim, nenhum será aperfeiçoado. Quando o costume constante houver tornado alguma coisa fácil e natural para elas, e elas a praticarem sem reflexão, podereis, então, passar para outra.

Este método de ensinar as crianças por uma prática repetida, com a mesma ação feita diversas vezes sob o olhar e a direção do tutor, até que elas tenham adquirido o hábito de fazê-la bem, e não pela confiança em regras confiadas a suas memórias, tem tantas vantagens, sob qualquer ponto

de vista que seja considerado, que não posso senão admirar-me (se os costumes molestos pudessem ser admirados de alguma forma) de como é possível que seja tão negligenciado. Devo mencionar mais uma que agora me ocorre. Através deste método, veremos se aquilo que dele é requerido é adaptado a sua capacidade, e de algum modo adequado à índole e à constituição naturais da criança, porque também isto deve ser tomado em conta numa educação correta. Não devemos esperar mudar completamente seus temperamentos originais, nem sequer tornar em pensante e sério o vivaz, ou em júbilo a melancolia, sem com isso arruiná-los. Deus estampou certas características sobre as mentes dos homens, as quais, como suas formas, talvez possam ser um pouco emendadas, mas dificilmente podem ser totalmente alteradas e transformadas em seu contrário.

O Homem, portanto, que está envolvido com crianças deve estudar bem suas naturezas e aptidões e ver, através de tentativas freqüentes, que rumos elas tomam facilmente e o que se tornam, observar qual é sua bagagem original, como ela pode ser melhorada e para que é adequada. Deve tomar em consideração o que lhes falta: se eles são capazes de ter isto trabalhado em seu interior pela diligência, e lá incorporado pela prática; e se vale a pena esforçar-se por isso. Porque em muitos casos, tudo o que se pode fazer, ou o que se deve tentar alcançar, é fazer o melhor daquilo que a natureza deu, prevenir os vícios e erros aos quais tal constituição é mais inclinada e dar-lhe todas as vantagens de que ela é capaz. A índole natural de cada um deve ser levada tão longe quanto possível, mas a tentativa de substituí-la por outra será tão-somente trabalho em vão. E aquilo que é assim modelado, só incomodamente poderá assentar-se, e terá sempre a lhe ameaçar a desgraça do constrangimento e da afetação.

A *afetação*, admito, não é um defeito precoce da infância ou o produto da natureza em bruto; é aquele tipo de semente que não cresce nas vastidões agrestes e incultativas, mas em canteiros de jardins, sob a mão negligente ou o trato inábil de um jardineiro. A orientação, a instrução e um certo senso da necessidade de educação (Breeding) são requisitos para tornar qualquer um propenso à *afetação*. Esta esforça-se em corrigir os defeitos naturais e tem sempre o louvável propósito de agradar, embora nunca o consiga; e quanto mais labuta para revestir-se de graça, mais dela se afasta. Por esta razão, deve ser mais cuidadosamente prevenida, porque é o defeito próprio da educação; uma educação de fato pervertida, mas na qual os jovens freqüentemente incorrem, tanto por erro próprio quanto pela conduta molesta daqueles que os circundam.

O Homem que examinar onde repousa aquela graça que sempre agrada descobrirá que ela brota da coerência natural que aparece entre a coisa feita e uma tal disposição do espírito que não pode ser aprovada senão

como adequada à ocasião. Não podemos deixar de ficar satisfeitos com um temperamento humano, amigável, educado, onde quer que o encontremos. Um espírito liberto e senhor de si próprio e de todas as suas ações, não baixo e estreito, não arrogante e insolente, não manchado com qualquer grande defeito, causa boa impressão em todos. As ações que naturalmente fluem de uma mente assim bem formada agradam-nos também, como suas marcas genuínas; e sendo emanções naturais do espírito e disposição interiores, não podem senão ser suaves e espontâneas. Parece-me ser isto aquela beleza que reluz através das ações de alguns homens, realça tudo que eles fazem e causa boa impressão em tudo do que se aproximam; pois, pela prática constante, eles modelaram suas condutas e tornaram todas aquelas pequenas expressões de civilidade e respeito que a Natureza ou os costumes estabeleceram para os diálogos tão naturais em si mesmos que não parecem artificiais ou estudadas, mas fluem naturalmente de uma doçura de mente e uma disposição bem formada.

Por outro lado, a *afetação* é uma imitação maljeitosa e forçada do que deveria ser genuíno e espontâneo, prescindindo da beleza que acompanha o que é natural; porque há sempre um desacordo entre a ação exterior e a mente interior, de uma destas duas formas: 1) Uma, quando um homem pretende exhibir exteriormente uma disposição da mente que ele realmente não tem, mas empenha-se, por uma atitude forçada, em demonstrá-la. Ainda assim, o constrangimento a que está submetido evidencia-se. Assim, os homens por vezes afetam estar tristes, alegres ou gentis, quando na verdade não o estão.

2) A outra é quando eles não se empenham em fazer aparecer disposições da mente que eles não tenham, mas em expressar aquelas que têm, através de uma atitude que não lhes é adequada. E assim, na conversação, são constrangidos todos os movimentos, ações, palavras e olhares, que embora calculados para mostrar seu respeito e polidez com relação à companhia, ou sua satisfação e desembaraço, ainda assim não são marcas naturais nem genuínas de uma ou de outra, mas, ao contrário, de algum erro ou defeito interior. Com freqüência, isto deriva em grande parte da imitação de outrem, sem discernir o que neles é gracioso, ou que é peculiar a seus caracteres. Mas a *afetação*, de todas as formas, de onde quer que proceda, é sempre ofensiva; porque naturalmente detestamos tudo quanto é falso e desprezamos aqueles que não têm nada melhor a lhes recomendar.

A Natureza pura e simples, deixada a si própria, é muito melhor do que qualquer deselegância artificial ou maneiras estudadas de pôr-se malsão. A falta de algum talento, ou algum outro defeito em nosso comportamento, e a ausência da máxima perfeição, freqüentemente escapa à

observação e à censura. Mas a *afetação*, em qualquer aspecto de nossa conduta, é acender uma luz sobre nossos defeitos; e nunca falha em nos fazer notados, tanto pela falta de juízo quanto de sinceridade. Disto, os tutores devem cuidar mais diligentemente, porque, como observei acima, é um vício adquirido, devido à educação errônea; e poucos são os culpados, senão os que querem passar por educados e não ser considerados ignorantes quanto ao que está em voga e é oportuno na vida social (in Conversation). E se não estou errado, isto freqüentemente tem seu nescedouro nas admoestações preguiçosas daqueles que dão regras e propõem exemplos sem juntar a prática a suas instruções, fazendo seus pupilos repetir a ação sob seu olhar, de forma que possam corrigir o que for inconveniente e forçado, até que seja aperfeiçoada e tornada habitual.

§.67. As *maneiras*, como se costuma chamá-las, diante das quais as crianças vêm-se tão freqüentemente perplexas e que inspiram exortações tão boas de parte de suas sensatas empregadas e governantas, penso que devem ser aprendidas pelo exemplo ao invés de pelas regras; e então as crianças, se mantidas afastadas das companhias molestas, terão orgulho de comportar-se adequadamente, aos moldes de outros, percebendo-se a si próprias estimadas e distinguidas por isto. Mas se por uma pequena negligência nesta parte, o menino não tirar o chapéu ou, na reverência, não postar muito adequadamente as pernas, um professor de dança curar-lhe-á tal defeito e varrerá toda esta simplicidade da Natureza a qual as pessoas *a-la-mode* chamam rusticidade. E como se me parece que nada como a *dança* dá às crianças confiança e comportamento tão apropriados e, assim, os conduz ao convívio (conversation) das pessoas de idade superior à sua, penso que elas deveriam ser ensinadas a dançar tão logo sejam capazes de aprendê-lo. Pois ainda que consista apenas em elegância de movimentos exteriores, ainda assim, não sei de que forma, dá às crianças pensamentos adultos, e mais ainda com relação à conduta. Mas, de outro lado, não vejo que se deva atormentar demais as crianças com meticulosidades ou esmeros de etiqueta.

Nunca vos atormenteis com relação às faltas que sabeis que a idade curará. Portanto, a falta de civilidade bem moldada na conduta, desde que a *civilidade* não esteja faltando na mente (pois lá tendes que cuidar de plantá-la cedo), deve ser a preocupação menor dos pais, enquanto os filhos são moços. Se sua terna mente for peenchida com uma veneração por seus pais e professores – que consiste em amor, estima e temor de ofendê-los – e com *respeito e boa vontade* para com todas as pessoas, este respeito, por si só, ensinará as formas de expressar aquilo que ele veja como mais aceitável. Estai certos de manter vivo nele os princípios da boa Natureza e delicadeza; tornai-os tão habituais quanto possível, através da confiança e dos elogios,

bem como das vantagens que os acompanham. E quando tiverem deitado raízes na mente dele, e lá estiverem estabelecidos por uma prática continuada, não temais: os ornamentos de conversação e o lado exterior das maneiras elegantes virão a seu tempo, contanto que quando ele for retirado dos cuidados de sua ama, seja confiado a um homem de bem para ser-lhe o tutor. Enquanto eles forem bem moços, qualquer *descuido* que não carregue consigo marcas do orgulho ou de natureza molesta, há que ser relevado nos filhos. Mas estes, a qualquer tempo que apareçam, em qualquer ação, devem ser imediatamente corrigidos, através das formas acima mencionadas.

O que disse com relação às maneiras não deve ser entendido no sentido que aqueles que têm juízo para fazê-lo não devam moldar com doçura os movimentos e a conduta das crianças, enquanto elas são bem jovens. Seria de grande vantagem se elas tivessem pessoas ao redor de si, tão logo fossem capazes de andar, que tivessem a habilidade e tomassem o caminho adequado para fazer isso. O que reclamo é do curso errôneo que é usualmente tomado neste assunto. Crianças que jamais foram ensinadas qualquer coisa sobre comportamento são freqüentemente repreendidas (especialmente quando estranhos estão presentes) por terem, de uma forma ou de outra, falhando em boas maneiras e, por isso, têm reprovações e preceitos amontoados sobre si, com relação a tirar seus chapéus ou à reverência, etc.. Embora nisto os envolvidos simulem corrigir a criança, ainda em verdade, na maior parte, não é senão para cobrir sua própria vergonha. E eles depositam a culpa nos pobres pequeninos, por vezes de forma deveras passional, para desviá-la de si próprios, por medo de que os assistentes imputem à sua falta de cuidado ou habilidade o comportamento molesto da criança. Pois, com relação às crianças em si, elas jamais são melhoradas sequer um mínimo por tais lições eventuais. Em outros momentos, dever-se-lhes-ia mostrar o que fazer e, através de ações reiteradas, modelá-las de antemão à prática daquilo que é adequado e apropriado; e não que lhes seja falado naquele exato momento sobre o que elas jamais foram acostumadas nem sabem fazer como deveriam. Pressionar (To hare) e avaliá-las desta forma, a todo momento, não é ensiná-las, mas vexá-las e atormentá-las sem qualquer finalidade. É melhor deixá-las quietas do que repreendê-las por um erro que não é delas, sequer está a seu alcance corrigi-lo pelo que lhes foi dito. E seria muito melhor que suas negligências ou simplicidade infantis fossem deixadas ao cuidado dos anos mais maduros do que terem freqüentes castigos mal colocados sobre si, os quais nem lhes dão, nem lhes podem dar, movimentos elegantes. Se suas mentes forem bem dispostas e tiverem os princípios da civilidade interior, uma grande parte da aspereza que brota para o exterior pela carência de

melhor ensinamento, o tempo e a observação apagarão, à medida que crescerem, se forem criados em boa companhia. Mas se forem criadas em companhia molesta, todas as regras do mundo, toda a correção imaginável, não será capaz de poli-las, pois deveis tomar isso como uma verdade indubitável: ainda que elas tenham todas as instruções que quiserdes, e sempre lhes sejam inculcadas diariamente lições refinadas de criação, ainda assim, aquilo que mais influenciará seu comportamento será a companhia com quem elas conversam e os modos daqueles que lhes circundam. As crianças (e além disso, também os homens) agem mais por exemplos. Nós somos todos um tipo de camaleões, que tomamos a cor das coisas próximas de nós; isto, pois, não nos deve surpreender nas crianças, as quais entendem melhor o que vêem do que o que ouvem.

§.68. Mencionei acima um grande mal que advém aos filhos através dos servos, quando por suas bajulações removem a agudeza e a força dos castigos dos pais e, assim, diminuem a autoridade destes. E aqui está outra grande inconveniência que os filhos recebem dos exemplos molestos com os quais se deparem entre os servos inferiores. Eles devem, se possível, ser completamente privados de tais conversações, porque o contágio desses maus precedentes molestos, tanto em civilidade quanto em virtude, infecta os filhos terrivelmente, tão logo eles entrem em contato com isto. Eles freqüentemente aprendem de servos mal criados ou debochados uma certa linguagem, truques desagradáveis e vícios que, de outra forma, possivelmente lhes seriam ignorados por toda a vida.

§.69. É uma tarefa dura prevenir completamente este mal. Tereis muito boa sorte se nunca tiverdes servos grosseiros ou viciosos e se deles vossos filhos não contraírem qualquer contaminação. Mas ainda com relação a isto, deve-se fazer tanto quanto se possa; e os filhos devem ser mantidos tanto quanto possível *na companhia dos pais* e daqueles a cujos cuidados estejam confiados. Para este propósito, a presença dos filhos junto aos pais deve ser tornada uma coisa agradável. Deve-se-lhes conceder as liberdades e permissões adequadas a suas idades, e não serem mantidos sob restrições desnecessárias enquanto estiverem sob o olhar dos pais ou tutores. Se isto lhes for uma prisão, não é de se espantar que não gostem. Não se lhes impeça de serem crianças e brincarem, ou de procederem como crianças, mas sim de procederem molestamente; toda outra liberdade lhes deve ser permitida. Ademais, para fazê-los amar *a companhia dos pais*, devem receber aí todas as coisas boas, e das mãos deles. Os servos devem ser impedidos de cortejá-los, oferecendo-lhes bebidas fortes, vinho, frutas, brinquedos e todas as outras coisas deste gênero que possam fazê-los apreciar sua conversação.

§.70. Havendo abordado as *companhias*, estou quase pronto a jogar fora a caneta e não mais incomodar-vos a respeito desse assunto. Uma vez que elas agem mais que todos os preceitos, regras e instruções, julgo ser quase completamente em vão fazer um longo discurso sobre outras coisas e falar delas quase sem finalidade. Pois estareis prontos a dizer: — O que devo fazer com meu filho? Se o mantenho sempre em casa, corre o risco de não se tornar o meu jovem senhor; e se o envio para fora, como é possível mantê-lo afastado do contágio da rudeza e do vício que são tão comuns em todos os lugares? Em minha casa ele provavelmente será mais inocente, mas também mais ignorante a respeito do mundo. Aí, carecendo da mudança de companhias e estando constantemente acostumado aos mesmos rostos, ele será, quando sair, uma criança tímida ou convencida.

Confesso, ambos os lados têm suas inconveniências. Estar fora, é verdade, fá-lo-á mais arrojado e mais capaz de deslocar-se e movimentar-se entre os meninos de sua idade; e a emulação dos colegas de escola freqüentemente coloca vida e diligência nos jovens rapazes. Mas até que possais encontrar uma escola onde seja possível ao mestre cuidar das maneiras de seus alunos e mostrar efeitos tão grandiosos, tanto em cuidar da formação de suas mentes para a virtude e de suas condutas para o bom crescimento, quanto em acostumar suas línguas aos idiomas cultos, é forçoso confessar que mostrareis possuir uma estranha valoração em relação às palavras, pois tereis preferido as línguas dos antigos *gregos* e *romanos* àquilo que os tornou homens tão bravos, pensando valer a pena arriscar a inocência e a virtude de vosso filho, por um pouco de grego e latim. Pois a par daquele arrojo e espírito que os rapazes adquirem entre seus amigos de escola, há comumente uma tal mistura de rudeza e confiança molesta que aquelas formas inapropriadas e maliciosas de se movimentar no mundo devem ser desaprendidas, e todas as marcas limpas novamente para dar lugar a princípios melhores e maneiras tais que façam verdadeiramente um homem valoroso. O Homem que considerar quão diametralmente opostas são a habilidade de viver bem e lidar com seus afazeres no mundo – como um homem deve fazer – e aquela malícia, truques e violência aprendidos entre os meninos da escola considerará os erros de uma educação mais privada infinitamente preferíveis àqueles melhoramentos. E tratará de preservar a inocência e a modéstia de seu filho em casa, estando mais próximo da parentagem e mais na direção daquelas qualidades que constroem um homem útil e capaz. Ninguém pensa, ou sequer suspeita, que aquele recolhimento e timidez em que as filhas são criadas fazem-nas mulheres menos conhecedoras ou capazes. O convívio, assim que elas entram no mundo, dá-lhes logo uma segurança apropriada. Ademais, também os homens podem muito bem ser poupados de todas as coisas

rústicas e turbulentas, pois a coragem e a segurança, conforme as tomo, não repousam na rusticidade e na criação molesta.

A virtude é mais dura de ser adquirida do que o conhecimento do mundo; e se um jovem a perder, raramente será recuperada. A pusilanimidade e a ignorância do mundo, as faltas imputadas à educação privada, não são nem conseqüências necessárias de ser educado em casa, nem se fossem, seriam males incuráveis. O vício é mais obstinado, bem como um mal mais perigoso que os dois; portanto, é contra ele que se deve erguer defesas em primeiro lugar. Se aquela delicadeza pusilânime, que com freqüência enerva os que são educados em casa, como mimalhos, houver que ser cuidadosamente evitada, é principalmente por causa da virtude; pelo medo de que um temperamento assim complacente possa ser demasiado suscetível de impressões viciosas, expondo o noviço à corrupção muito facilmente. Um jovem, antes que deixe o abrigo da casa de seu pai e a guarda de um tutor, deve ser fortificado com resolução e habituado ao trato com os homens, para assegurar sua virtude, a fim de que não seja conduzido a algum caminho ruinoso ou precipício fatal, antes que esteja suficiente acostumado aos perigos do convívio social (Conversation) e tenha firmeza suficiente para não ceder a tentações. Não fosse por isto, a timidez do jovem, e sua ignorância do mundo, não necessitariam tanto de um cuidado precoce. O convívio social (Conversation) curá-lo-ia em grande medida; e se não o fizer suficientemente cedo, é apenas uma razão mais forte para ter em casa um bom tutor. Pois se há que haver dores para lhe dar um ar adulto e seguro bem cedo, é principalmente como uma proteção às suas virtudes quando ele entrar no mundo sob sua própria direção.

É despropositado, portanto, sacrificar sua inocência, através da convivência (Conversation) com meninos malcriados e viciosos, para a obtenção de confiança e alguma pequena habilidade de movimentar-se por si mesmo entre os outros, uma vez que o objetivo principal daquela tenacidade e de postar-se sobre suas próprias pernas é apenas a preservação da virtude. Porque se a confiança ou a astúcia chegam a misturar-se ao vício e dar suporte a suas más condutas, ele está, com certeza, perdido. E tendes que destruir novamente, e despojá-lo de tudo que tenha adquirido de suas companhias, ou abandoná-lo à ruína. Os meninos serão inevitavelmente ensinados sobre a segurança através da convivência (Conversation) com os adultos, quando nela forem introduzidos; e para isto haverá seu tempo. A modéstia e a submissão, até lá, são-lhes mais adequadas como instrução. Portanto, não há necessidade de qualquer grande cuidado de provê-los de confiança de antemão; o que requer mais tempo, dores e constância é estabelecer no seu interior os princípios e a prática da virtude, e uma boa criação. Este é o amadurecimento com o qual eles devem ser preparados, de

modo que não seja fácil ser novamente perdido. Disto eles necessitam ser bem providos. Pois a convivência social (Conversation), quando eles forem introduzidos no mundo, somar-se-á a seus conhecimentos e segurança, mas também será capaz de demovê-los da virtude; com esta, portanto, eles devem ser abundantemente abastecidos, e devem ter aquela marca profundamente impregnada em si.

A forma como eles devem ser preparados para o convívio social (Conversation) e introduzidos no mundo, quando para tanto estiverem maduros, deveremos abordar em outro lugar. Mas o fato de alguém ser colocado no interior de um bando de meninos desregrados e lá aprender a discutir aos gritos ou a trapacear nos jogos¹, não vejo de que modo possa prepará-lo para a convivência (Conversation) civilizada ou para os negócios. É difícil imaginar que qualidades um pai poderia invejar das comumente procedentes de uma tropa de companheiros de bricadeiras tal como as escolas usualmente reúnem, de famílias de todos os tipos. Tenho certeza de que o homem que é capaz de ter em casa um tutor pode oferecer ao filho uma conduta mais polida, pensamentos mais adultos e um senso do que é valioso e adequado, além de, com maior proficiência do que qualquer escola, levá-lo a aprender mais que o esperado, a amadurecer mais cedo e a tornar-se adulto. Não que eu culpe os mestres da escola ou pense que isto deve ser atribuído a eles. A diferença é grande entre dois ou três alunos na mesma casa e três ou quatro vintenas de meninos reunidos. Porque mesmo que a diligência e habilidade do mestre nunca hajam sido tão grandes, é impossível que ele vá ter 50 ou 100 escolares sob seus olhos além de quando eles estão juntos na escola. Nem pode ser esperado que ele seja capaz de instruí-los com sucesso de qualquer coisa senão do que está em seus livros. A formação de suas mentes e maneiras, requerendo uma constante atenção e uma aplicação particular a cada um dos meninos, é impossível numa multidão numerosa; e seria completamente em vão (tivesse ele tempo de estudar e corrigir os defeitos particulares de cada um e suas inclinações erradas), quando o jovem é abandonado a si próprio ou à infecção preponderante de seus colegas a maior parte das vinte e quatro horas.

Os pais, entretanto, observando que a fortuna favorece amiúde os homens arrojados e audazes, alegram-se de ver os filhos altivos e desenvolto bem cedo, tomam por feliz presságio de que eles serão homens

¹ Locke menciona dois jogos: *Trap* e *Span-farthing*. O primeiro, mais precisamente nomeado *trap-ball*, é similar ao que hoje é conhecido como "pelota basca". O segundo é o que tem como objetivo arremessar um disco de metal o mais próximo possível do disco arremessado pelo outro competidor; seu nome estava associado ao costume de ser jogado com *farthings* (moedas antigas com valor de $\frac{1}{4}$ de *penny*) e ser medido a palmas (*span*). (N. T.)

prósperos, e vêem os truques que eles aprontam para seus colegas de escola, ou deles aprendem, como uma proficiência na arte de viver e de fazer seu caminho através do mundo. Mas devo tomar a liberdade de dizer que o Homem que deposita os fundamentos do êxito de seu filho na virtude e na boa criação escolhe o único caminho seguro e confiável; e não serão as brincadeiras ou embustes entre os meninos de escola, não serão asperezas de um para com o outro, nem os ardis bem estabelecidos para juntos roubarem um pomar que constituem um homem capaz; não será isto, mas os princípios de justiça, generosidade e sobriedade, adicionados à observação e diligência, qualidades as quais julgo que os meninos de escola não aprendem muito uns com os outros. E se a um jovem cavalheiro, educado em casa, estas não forem ensinadas mais do que seria possível na escola, seu pai, então, escolheu muito mal o tutor. Tomai um menino do topo de uma Escola de Gramática e outro da mesma idade mas educado, como convém, na casa do pai; colocai-os juntos, diante de boa companhia, e vede então qual dos dois terá atitudes mais próprias de um homem e dirigir-se-á aos estranhos com a mais adequada segurança. Penso que aqui a confiança dos meninos da escola falhará ou desacredita-los-á; e se ocorrer que se mostre conveniente apenas para o convívio (Conversation) de meninos, melhor que fique sem ela.

O vício, se podemos acreditar na queixa geral, amadurece tão rapidamente nesses dias e apressa-se em ser semeado tão cedo nas pessoas jovens, que é impossível manter um rapaz afastado do contágio que se alastra, se o aventurais à tropa lá fora e credes na sorte ou na inclinação dele próprio quanto à escolha das companhias na escola. Através de que destino o vício tem prosperado tanto entre nós nestes últimos anos e através de que mãos tem sido acurado para fazer-se um domínio tão incontrolado, deixarei que outros perguntem. Desejo que aqueles que lamentam a grande decadência da devoção e da virtude cristãs em todos os lugares, bem como dos melhoramentos aprendidos e adquiridos na fidalguia desta geração, pensem em como restaurá-los na próxima. Disto estou certo: se os fundamentos de tal empresa não repousarem na educação e na formação de princípios na juventude, todos os outros esforços serão em vão. E se a inocência, a sobriedade e a diligência daqueles que estão crescendo não forem cuidadas e preservadas, será ridículo almejar que aqueles que a seguir virão ao palco, possam abundar na virtude, na habilidade e no conhecimento que até agora tornaram a *Inglaterra* digna de consideração no mundo. Eu ia acrescentar também a coragem, não obstante ela venha sendo considerada uma herança natural dos ingleses. O que tem sido comentado sobre alguns

dos últimos acontecimentos no Mar², de tipo desconhecido por nossos antepassados, dá-me oportunidade de afirmar que a devassidão afunda a coragem dos homens; e quando a libertinagem engole o senso da verdadeira honra, a bravura raramente se mantém por muito tempo. E penso ser impossível encontrar exemplo de uma nação qualquer que, embora famosa por seu valor, tenha mantido crédito nas armas e se tornado temida por seus vizinhos depois que a corrupção a tenha invadido e dissolvido o freio da disciplina, e depois que o vício tenha adquirido uma aparência tal que ouse mostrar-se desmascarado sem ser considerado fiúsa.

É a virtude então, unicamente a virtude, a parte difícil e valiosa a ser visada na educação; e não um atrevimento prematuro ou quaisquer pequenas espertezas. Todas as outras considerações e realizações devem ser postergadas e dar lugar a esta. Esta é o bem sólido e substantivo, sobre o qual os tutores não deveriam apenas falar e ler preleções, mas o labor e a arte da educação dela deveriam dotar a mente e aí fixá-la, e nunca cessar até que o jovem tenha um verdadeiro discernimento e nela haja depositado sua força, sua glória e seu prazer.

À medida que isto avança, mais fáceis tornar-se-ão as demais realizações, cada uma a seu tempo. Pois o Homem que é levado a submeter-se à virtude não será refratário ou descansado em qualquer coisa que lhe convenha. E portanto, não posso deixar de preferir, sempre que houver possibilidade e que possa ser ordenada adequadamente, a educação doméstica do jovem cavalheiro, ante o olhar de seu pai e sob um bom tutor, como o caminho melhor e mais seguro para este que é o fim principal e mais relevante da educação. As casas dos cavalheiros raramente estão sem variedade de companhia; eles deveriam acostumar os filhos a todos os rostos estranhos que lá comparecem, e proporcionar-lhes a convivência (Conversation) com homens de talento e boa criação, assim que disto sejam capazes. E não sei por que razão aqueles que vivem no campo não deveriam levar consigo os filhos quando fazem visitas de cortesia aos vizinhos. Disto estou seguro: um pai que educa o filho em casa tem a oportunidade de tê-lo mais em sua própria companhia e oferecer-lhe o estímulo que julgar apropriado; e pode, mais do que fora de casa, mantê-lo afastado da mácula de empregados e tipos inferiores de pessoas. O que quer que seja resolvido no caso deve, em grande medida, ser deixado a cargo dos pais para ser

² À época em que Locke escrevia esta obra, a Inglaterra sustentava uma guerra com a França, a qual só teria fim em 1697. Assim, provavelmente sua afirmação diz respeito a dois fracassos marcantes das frotas inglesas neste conflito: primeiro, a batalha travada em Bantry Bay, em 1684, na qual a ação da frota inglesa foi marcada pela indecisão; segundo, a derrota da esquadra anglo-holandesa, comandada pelo almirante Torrington, frente à esquadra francesa, comandada por Tourville, em 1690. Esta última abalou fortemente o moral dos ingleses e é objeto de uma viva descrição por parte do historiador inglês Thomas Babington Macaulay (1800 – 1859), na célebre obra *History of England*. (N. T.)

determinado pelas suas circunstâncias e conveniências. Apenas julgo ser o pior tipo de negócio (Husbandry) para um pai não esforçar-se um pouco na criação do filho, a qual, independentemente de sua condição, é o melhor legado que ele pode deixar-lhe. Mas se, depois de tudo, alguns acharem que a educação doméstica proporciona muito poucas companhias e que as das escolas comuns não convêm como deveriam a um jovem cavalheiro, penso ser possível descobrir meios de evitar as inconveniências de um lado e de outro.

§.71. Levando em consideração quão grande é a influência da *companhia* e o quanto somos propensos, especialmente as crianças, à imitação, devo aqui tomar a liberdade de advertir os pais de apenas uma coisa, a saber: que o Homem que deseja que seu filho tenha respeito por ele e por suas ordens deve, ele próprio, ter grande reverência pelo filho. *Maxima debetur pueris reverentia.*³ Não deveis fazer diante dele qualquer coisa que não espereis que ele imite. Se vos escapar alguma coisa que, em vindo dele, julgaríeis uma falta, certamente, ele se há de abrigar sob vosso exemplo; e proteger-se-á de tal forma que não será fácil chegar até ele, para corrigi-lo da maneira certa. Se o punirdes pelo que ele vê vós próprios praticardes, não pensará que a severidade procede de vossa complacência, zelosa em corrigir-lhe a falta; interpretará vosso ato como a impertinência e a autoridade arbitrária de um pai que, sem qualquer fundamento para tal, negaria a seu filho a liberdade e os prazeres que concede a si mesmo. Ou, se vos arrogais a liberdade que vos concedestes como sendo um privilégio pertencente aos anos mais maduros, aos quais a criança não pode aspirar, não fazeis mais do que acrescentar uma nova força a vosso exemplo e recomendar-lhe a ação mais fortemente. Pois deveis sempre lembrar que as crianças simulam ser homens mais precocemente do que se pensa. E elas adoram calças, não pelo corte ou comodidade, mas porque usá-las é símbolo de um degrau em direção à virilidade. O que afirmo da conduta do pai ante os filhos deve estender-se a todos aqueles que exercem qualquer autoridade sobre eles ou por quem seria esperado que eles tivessem algum respeito.

³ Locke cita, sem indicar ao leitor, o satirista romano Juvenal (60? – 140?), cujos trabalhos denunciavam a corrupção e a extravagância das classes privilegiadas de Roma que acabaram, por fim, arruinando o Império. A referência aqui é *Sátiras*, 14. 47 e poderia ser traduzida como “O máximo respeito é devido às crianças”. A citação de Locke apresenta um pequeno senão, pois o texto de Juvenal traz “*puero*”, no singular. (N. T.)

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 ou estrangeiros, em português ou espanhol.

Os textos devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa e disquete, acompanhados de **Resumo** (máximo de 10 linhas), **Abstract** (tradução em Inglês do Resumo), **Palavras-chave** (de três a cinco) e **Key-words** (tradução das palavras-chave). A digitação deverá ser em *MS Word for Windows* ou softwares compatíveis. O encaminhamento também poderá ser feito via Internet, através do endereço [<oliveira@ufpel.tche.br>](mailto:oliveira@ufpel.tche.br).

Quanto à preparação dos originais, não há exigências de formatação. Solicita-se apenas que a primeira página contenha o título do artigo e dados do autor, bem como seus endereços residencial e profissional completos. A partir da segunda página, não deve mais haver qualquer elemento que identifique o autor, apenas o título, resumos e texto. Os textos não devem exceder a 30 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos.

Os artigos são avaliados por, no mínimo, dois pareceristas *ad hoc* e o resultado comunicado ao autor.

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.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Cel. Alberto Rosa, 154

Várzea do Porto

96010-770 – Pelotas/RS

Fone: (053) 278-6908

Fax: (053) 278-6653

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.

Assinaturas

É muito fácil adquirir Cadernos de Educação!

Número avulso = R\$ 10,00
Assinatura 2 números = R\$ 17,00
Assinatura 4 números = R\$ 32,00
Assinatura 6 números = R\$ 45,00

Faça seu pedido.

- ✓ *Preencha o formulário abaixo.*
- ✓ *Envie junto com um cheque nominal para o seguinte endereço:*

Cadernos de Educação - FaE - UFPel
Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Várzea do Porto
96.010-770 - Pelotas - RS



Cadernos de Educação

Desejo receber **Cadernos de Educação**, conforme a(s) opção(ões) marcada(s).

Números _____ avulsos. Quais?

.....

Assinatura. Quantos números?

.....

Estou enviando cheque em favor de **Cadernos de Educação - FaE - UFPel**.

Banco: Número do cheque: Valor final:

Nome: CPF:

Endereço:

Cidade: UF: CEP:
Fone: (.....) E-mail: