



CADERNOS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Prof.ª. 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

Marcos V. Pereira – Gomercindo Ghiggi

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

Resumos e abstracts

Magda Floriana Damiani (Abstract do texto de M. F. Enguita e S. S. R. Gago)

Neiva Afonso Oliveira (Abstract do texto de A. P. Orozco A.)

Editoração Eletrônica

Avelino da Rosa Oliveira

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 17 – 2ª Edição

Julho/Dezembro 2001

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.17	p. 1-191	jul./dez. 2001
----------------------	---------	------	----------	----------------

Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas,

Faculdade de Educação, ano 10, n.17, jul./dez. 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:

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

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Alceu Ravanello Ferraro, Avelino da Rosa
Oliveira, Edith Barreto, Elomar Antonio Tambara,
Gaudêncio Frigotto, Ilma Alencastro Veiga, Maria
Isabel da Cunha e Mariano Fernández Enguita

Editor Responsável

Avelino da Rosa Oliveira

Comissão Executiva

Gomercindo Ghiggi, Jacira Reis da Silva e Jarbas
Santos Vieira.

Secretária Executiva

Marilei da Silva Garcia

Endereços para contato

Faculdade de Educação - UFPeL
Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - 2º andar - Sala 8
Várzea do Porto
96.010-770 - Pelotas/RS
Tel./Fax: (053) 278.6908 - (053) 278.6653
E-mail: caduc@ufpel.tche.br
www.ufpel.tche.br/fae/publicacoes/cadernos.htm

Consultores *ad hoc* (deste número)

Dr. Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Dra. Ana Lúcia Amaral (UFMG)
Dra. Ana Mae Barbosa (USP)
Dra. Carmen Anselmi Duarte da Silva (UFPeL)
Dr. Cesar Gomes Victora (UFPeL)
Dr. Claiton José Grabauska (UFMS)
Dr. Elomar Antônio Calegari Tambara (UFPeL)
Dr. Fernando Becker (UFRGS)
Dra. Gelsa Knijinik (UNISINOS)
Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPeL)
Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (UFPeL)
Dr. Lúcio Kreutz (UNISINOS)
Dra. Magda Floriana Damiani (UFPeL)
Dr. Marcos Villela Pereira (UFPeL)
Dra. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)
Dra. Renita Klüsener (UFRGS)
Dra. Tizuko Morchida Kishimoto (USP)

SUMÁRIO

Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación	
<i>Mariano Fernández Enguita e Sonsoles San Román Gago</i>	9
Comunicación – educación y tecnologías: un caleidoscopio de realidad y fantasía para las niñas y los niños colombianos	
<i>Aura Patricia Orozco A.</i>	33
A insurreição dos saberes em Michel Foucault	
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	47
Formação Docente Contínua no contexto das Reformas Educacionais: estratégia de formação ou estratégia de cooptação e controle?	
<i>Sebastião Peres</i>	61
As políticas de avaliação da educação brasileira e suas implicações na docência: a perspectiva dos participantes do “Provão”	
<i>Maria Isabel da Cunha, Flávia Antônia Borges, Heloísa Marsico, Patrícia Tavares e Márcia S. Motta</i>	77
A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX	
<i>Alessandra Frota Martinez de Schueler</i>	93
Desenvolvimento de processos algébricos na perspectiva de uma aprendizagem significativa	
<i>Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet</i>	125
Artista Plástico: trajetórias pessoal e profissional	
<i>Ayrton Dutra Corrêa</i>	147
<hr/> <hr/>	
Relatos de Experiência Pedagógica	
<hr/> <hr/>	
Em tempo: pequenas reflexões sobre um trabalho com projeto em uma turma de 1ª série	
<i>Renata Sieiro Fernandes</i>	163
<hr/> <hr/>	
Clássicos	
<hr/> <hr/>	
John Locke - Alguns Pensamentos acerca da Educação	
<i>Avelino da Rosa Oliveira e Gomercindo Ghiggi</i>	175

Nota Editorial

Cadernos de Educação é um periódico que busca permanentemente qualificar sua política de publicação de artigos relacionados com a educação, oriundos de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Buscando dar conta do compromisso com a geração e divulgação do conhecimento, a Faculdade de Educação da UFPel, particularmente por seu Programa de Pós-Graduação em Educação, tem procurado responder aos desafios do tempo presente, em especial a partir das concretas necessidades da Região Sul do RS, buscando diversas formas de socializar o conhecimento que consegue produzir. *Cadernos de Educação*, nesse sentido, tem sido veículo importante para a Região. Da mesma forma, o periódico, através de grande número de permutas e doações (aproximadamente 100), tem ampliado sua presença no cenário nacional e internacional da educação, sem contar com a relação de assinantes que aumenta a cada dia.

A partir deste número 17, buscando qualificar e facilitar o acesso das pessoas às publicações de *Cadernos de Educação*, passamos a contar com a figura do Editor Responsável, com quem, mais de perto, os interessados poderão inteirar-se da dinâmica do periódico.

Ademais, este número confirma a política que tem sido a história de *Cadernos de Educação*, publicando textos de autores estrangeiros, nacionais, regionais e locais, na busca de uma salutar diversidade de opiniões e divulgação de resultados de pesquisas.

Por fim, buscando facilitar o acesso dos leitores às informações pertinentes ao periódico, lançamos recentemente, embora numa versão incipiente, a *home-page* de *Cadernos de Educação*. Encontre-nos no seguinte endereço: <http://www.ufpel.tche.br/fae/publicacoes/cadernos.htm>.

Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación

*Mariano Fernández Enguita
Sonsoles San Román Gago*

Resumo

Lo que presentamos a continuación es un pequeño número de ideas en torno a las consecuencias, que creemos todavía inexploradas, de la feminización. No se trata de hipótesis formalizadas, operacionalizadas y sometidas a la prueba de los hechos, sino de sugerencias, de hipótesis en estado de gestación, surgidas a raíz de evidencias anecdóticas o, simplemente, de deducciones. Nuestro propósito, pues, no consiste en presentar unas conclusiones, sino en discutir unas ideas in status nascens con y ante un público especializado, el constituido por nuestros colegas en este entrañable encuentro anual y este incomparable marco geográfico. Primero haremos algunas observaciones sobre la dinámica autoreproductora de la feminización; en segundo lugar discutiremos los cambios en la composición del magisterio en términos de género y clase; después, los posibles efectos de la feminización sobre las oportunidades escolares y profesionales de las mujeres (alumnas); finalmente, sus consecuencias sobre las oportunidades de trabajo de las otras mujeres, las madres del alumnado.

Palavras-Chave: profesión docente; feminización; familia; trabajo femenino; género; clase

Abstract

The following is a small number of ideas related to the consequences of feminisation, which we believe, have not yet been explored. They are not hypotheses that have been formalised, operationalised, and submitted to proof by the facts. They are suggestions of hypotheses in gestational stage, emerged from anecdotal evidence or simply from deductions. Our objective, then, is not to present conclusions but rather to discuss some ideas in status nascens with and before a specialised audience, constituted by our colleagues in this cosy annual meeting and incomparable geographic landmark. Firstly, we will present some observations concerning the self-reproductory dynamics of feminisation; secondly, we will discuss the changes in the composition of the body of teachers in terms of gender and class; afterwards, the possible effects of feminisation on the school and professional opportunities of women (students); finally, its consequences related to the work opportunities of other women, the students' mothers.

Key-words: teaching profession; feminization; family; women's work; gender; class

Es un lugar común que la enseñanza, como en general los servicios públicos, ha sido y es uno de los grandes nichos de empleo femenino, probablemente el más importante.¹ Su regulación formal comparativamente más estricta que la de la mayoría de los demás sectores laborales (requisitos de titulación, exámenes de acceso...), ha colocado a las mujeres en una posición, si no de ventaja, al menos de igualdad o solamente leve desventaja frente a los varones. En este sentido, puede decirse que la expansión del sistema educativo – en términos más amplios, la del Estado del Bienestar: educación, salud y servicios sociales – ha favorecido claramente la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y la economía extradoméstica. En todo caso, la salida ya masiva, aunque minoritaria y precaria, de las mujeres al mercado de trabajo nunca habría sido posible, en un contexto de familia nuclear y comunidades reducidas y poco cohesionadas (es decir, lejanas las abuelas y tías y despreocupadas las vecinas) si no hubiese habido una institución que, de paso que educa a los niños, se ocupa de ellos unas cuentas horas al día con regularidad – o viceversa.

Por otra parte, parece sensato argumentar, como lo hiciera en su momento Parsons, que la feminización de la docencia, particularmente en la escuela primaria, ha facilitado – en un contexto de asignación casi exclusiva a la mujer del cuidado de la infancia en la familia, y sobre todo en los primeros años – la transición de la familia a la escuela para todos los alumnos.² Asimismo, la presencia masiva de las maestras ha permitido a niños y niñas, en un momento clave de su desarrollo y de forma prolongada, entrar en contacto con mujeres en papeles extradomésticos y extrafamiliares con una frecuencia e intensidad que no habría tenido lugar fuera de esas circunstancias. En ese sentido, ha roto parcialmente la pareja de identidades mujer=familia=hogar mientras que hombre=sociedad=mundo exterior. Para muchas niñas, en concreto, la presencia de la maestra ha sido la primera y más importante indicación de que las mujeres podían ser algo más o algo distinto que amas de casa.

Sin embargo, es posible que la feminización de la docencia haya tenido también otros efectos, éstos contraproducentes, sobre las relaciones de género, la igualdad entre los sexos y la emancipación plena de la mujer. Además, la feminización no se da en el vacío, sino imbricada con otros cambios en la composición social del cuerpo docente, en un proceso recíproco de causación. Concretamente, el cambio en la composición de género, de masculino a femenino, probablemente tuvo como su otra cara el

¹ Trabajo presentado a la VII Conferencia de Sociología de la Educación, La Manga del Mar Menor, 23-25 de septiembre de 1999,

² Parsons, 19--.

cambio en la composición de clase (de origen), de trabajadora a media,³ y es posible que estemos empezando a asistir a un nuevo cambio en este ámbito, ahora de media a trabajadora. A su vez, estos cambios de composición de los docentes tienen inevitablemente consecuencias sobre sus relaciones con el alumnado – con su cultura de origen y con sus perspectivas de futuro –, relaciones que deben explicarse, de nuevo, en términos de género y de clase.

La literatura sobre las llamadas semi-profesiones señaló hace ya tiempo que la feminización de un sector profesional podía considerarse, a la vez, causa y efecto de su subordinación a las organizaciones burocráticas, a los empleadores o a otras profesiones de *status* más elevado, debido a la mayor disposición de las mujeres a aceptar la autoridad; de su posición económica relativamente menos favorable, debido a su menor valoración de las recompensas económicas, su menor solidaridad colectiva o sus inferiores posibilidades de lucha sindical; de su menos reconocimiento por el público, debido a la resistencia de éste a reconocer a una autoridad femenina, etc., etc. No se nos oculta que, en esta teoría de las *semi-profesiones*,⁴ que Parkin tildó brillantemente de *teoría machista de la profesionalización*,⁵ resuenan ecos de aquella otra, menos sofisticada, que decía que los negros o los inmigrantes actuaban como esquirolas al aceptar peores empleos y salarios; pero tampoco, ciertamente, que las semi-profesiones son un conjunto de categorías ocupacionales aparte, *ni profesionales ni proletarias*.⁶ Ahora bien, lo que queremos explorar aquí no es tanto la ambigüedad de la salida de las mujeres al mercado de trabajo a través de las semi-profesiones como sus efectos sobre *el resto de las mujeres*, aquellas para las cuales la igualdad y la emancipación no dependen de la bondad de las *condiciones de trabajo* en la enseñanza, sino de su *calidad como servicio* al público, dos dimensiones que pueden entrar fácilmente en colisión.

Asimismo, es posible que la concentración de mujeres en el inicio del recorrido escolar del alumnado, no tenga unas consecuencias inequívocamente positivas para el mismo, y particularmente para su mitad femenina. A pesar de facilitar la transición familia-escuela, o quizá por las mismas razones, su presencia masiva en esos niveles puede tener el efecto de dificultar o retrasar el contacto con los adultos varones fuera de un contexto doméstico, sobre todo manteniendo durante más tiempo a las mujeres (las alumnas) en un mundo de mujeres (las maestras); algo que tendría lugar también en el caso de los alumnos varones, pero

³ Berger, 1979.

⁴ Simpson y Simpson, 1969.

⁵ Parkin, 1979.

⁶ Enguita, 1989.

contrarrestado, al menos parcialmente, por su pertenencia al otro sexo y por la constelación de expectativas, pautas de interacción, relaciones de *rol*, etc. asociadas a ella en la experiencia extraescolar. Un posible efecto secundario de ello sería que el choque, la verdadera transición, no estuviese para las niñas-alumnas en el acceso mismo a la escuela sino en la posterior incorporación a niveles superiores al inicial, probablemente la escuela secundaria, donde la mayoría de los docentes son ya varones y propician e imponen otro tipo de relaciones profesor-alumno.

Por otra parte, la presencia masiva de mujeres en los inicios de la experiencia escolar probablemente tenga el efecto de reproducir e intensificar, *rebus sic stantibus*, la feminización de la docencia, al ofrecer a las jovencísimas alumnas, en un momento de máxima labilidad, un papel social femenino pero extradoméstico – o extradoméstico pero femenino – con el que identificarse. Lo que desde la escuela empuja a las mujeres hacia las *profesiones femeninas* no es la imaginería de maestras, dependientas, enfermeras, etc. contenida en los libros de texto, sino algo mucho más eficaz: la presencia abrumadora de las maestras.

Lo que presentamos a continuación es un pequeño número de ideas en torno a las consecuencias, que creemos todavía inexploradas, de la feminización. No se trata de hipótesis formalizadas, operacionalizadas y sometidas a la prueba de los hechos, sino de sugerencias, de hipótesis en estado de gestación, surgidas a raíz de evidencias anecdóticas o, simplemente, de deducciones. Nuestro propósito, pues, no consiste en presentar unas conclusiones, sino en discutir unas ideas *in status nascens* con y ante un público especializado, el constituido por nuestros colegas en este entrañable encuentro anual y este incomparable marco geográfico. Primero haremos algunas observaciones sobre la dinámica autoreproductora de la feminización; en segundo lugar discutiremos los cambios en la composición del magisterio en términos de género y clase; después, los posibles efectos de la feminización sobre las oportunidades escolares y profesionales de las mujeres (alumnas); finalmente, sus consecuencias sobre las oportunidades de trabajo de las otras mujeres, las madres del alumnado.

El proceso de feminización

Hasta 1857 el legislador no consideró necesario el acceso de la mujer a los niveles básicos de la educación. Coincidiendo con esa década apareció en nuestro país la primera profesión femenina reconocida por el estado: magisterio, a la que se fueron sumando, muy lentamente, y gracias a los esfuerzos de los liberales de finales del siglo XIX, muy pocas más. Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XX la mujer no tuvo derecho a cursar estudios universitarios. El asunto de su participación en el mundo laboral

era ya harina de otro costal. La mujer obtenía títulos, que podía colgar como adorno, o utilizar para conseguir mejores logros matrimoniales, pues no se le permitía ejercer en una amplia gama de profesiones. Todas estas dificultades dejaron sus huellas en esa desequilibrada travesía que conduce a la ambicionada igualdad.

Llegamos así a 1999. Al observar los relieves del mapa universitario se detecta una elevada presencia de alumnas en carreras relacionadas con el rol tradicional atribuido a la mujer; tal es el caso de magisterio, enfermería, etc., semi-profesiones desprestigiadas y no muy bien remuneradas, y una elevada participación masculina en carreras universitarias consideradas de ciencias, por ejemplo las universidades politécnicas, que cuentan con un 69,89% de alumnos en Madrid, 66,93% en Valencia, y 75,68% en Cataluña.

Las últimas estadísticas que aparecen publicadas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales muestran el porcentaje de mujeres profesoras en educación correspondiente al año 1997. En el nivel de preescolar la enseñanza en España se encuentra completamente feminizada, ya que el 95,81% de la plantilla del profesorado en estos centros son mujeres: 95,03% en escuelas públicas y 97,49% en privadas; la proporción de maestros, por el contrario, es sólo del 4,19%: 4,97% en la enseñanza pública y 2,51% en la privada. En cuanto a la enseñanza primaria, aunque el conjunto de mujeres continúa siendo superior, el número de profesoras desciende mientras el de profesores asciende: 65,35% maestras y 34,65% maestros. Nuevamente, igual que sucedía en preescolar, se puede observar que hay más maestras en los centros privados, 69,47%, que en los públicos, 63,71%; al contrario sucede en el caso de los maestros, con una representación más importante en centros públicos, 36,29%, que en privados, 30,53% (es posible que una de las razones que producen esta diferencia se deba a que en la pareja la mujer ceda al hombre más tiempo libre para preparar una oposición, y opte por la enseñanza privada para cuidar de sus hijos). A medida que aumenta el ciclo, y con ello el nivel de conocimientos exigido al profesorado, la presencia femenina comienza a decrecer considerablemente. De hecho en la enseñanza media y secundaria el número de profesoras baja al 48,75%: 48,64% en centros públicos y 49,09% en privados, mientras que el de profesores sube a un 51,52%: 50,91% en la privada y 51,36% en la pública. Si pasamos ahora a los niveles universitarios, podemos observar que la cantidad de profesoras continúa descendiendo hasta un 31,09%: 31,06% en la pública y 31,26% en la privada; al tiempo que la de profesores llega a alcanzar al 68,91%: 68,94% en universidades estatales y 68,74% en privadas⁷.

⁷ Las mujeres en cifras (Madrid 1997).

Las razones de esa desigual distribución en el mapa universitario, y posteriormente laboral, no se llegaron a plantear seriamente hasta la segunda mitad del XX. Después de que algunos experimentos mostraran que dentro de una misma cultura y un mismo nivel socioeconómico el CI era el mismo en niños y en niñas, los investigadores sociales comenzaron a considerar que las causas de tales diferencias podrían encontrarse en el entorno social y el rol desempeñado por cada sexo⁸. Así, durante la década de 1980, el gobierno decidió tomar medidas para paliar el problema de la desigual distribución observada en el mapa escolar. Desde 1982 se fueron poniendo en marcha programas de acción comunitarios en la CEE para adecuar a las mujeres a las nuevas condiciones de trabajo, y dirigir las hacia profesiones no tradicionales y con más oportunidades en el campo laboral. En España se llegó a crear un módulo, dentro del programa de igualdad de oportunidades, que trataba de dar una orientación profesional no discriminatoria para combatir la imagen tradicional de esposa y madre como objetivo vital de la mujer⁹.

El sistema de coeducación, establecido por la Ley de Educación de 1970 para la escuela primaria y secundaria, era necesario para asegurar que niños y niñas asumieran las mismas pautas de socialización. Y, aunque todos los centros públicos de nueva creación eran ya mixtos, se concedió un plazo para que los que aún no lo fuesen se establecieran como tales.

El 3 de junio de 1985, el Consejo de Ministros de Educación había elaborado una resolución para “que los jóvenes y las jóvenes efectúen, con conocimiento de causa y a su debido tiempo, las elecciones escolares y profesionales que les proporcionen las mismas posibilidades de empleo y de independencia económica”. Como consecuencia de esta resolución se tomaron algunas medidas, como el Convenio firmado en 1986 entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación para nombrar a asesores en materia de coeducación en la escuela. En 1987, dentro del equipo pedagógico de los CPs, se establecieron quince seminarios de coeducación y de sensibilización del profesorado hacia este asunto. Los libros de texto comenzaron a ser revisados al observarse que la mujer aparecía casi siempre en determinadas profesiones y en inferioridad con el hombre. En 1988, el MEC establecía las pautas concretas para evitar la discriminación en determinadas materias. A estas medidas se añadieron otras. Se trataba de sensibilizar al profesorado para evitar que el trato de maestros y maestras en el aula fuera, como venían mostrando algunas investigaciones, distinto entre niños y niñas¹⁰. El libro de Marina Subirats: Rosa y azul, venía a corroborar

⁸ Martínez-Otero, 1996: 182.

⁹ Desde 1981, el incremento de mujeres universitarias fue de un 33%, el de hombres de un 12%.

¹⁰ San Miguel, 1987: 159.

que en el profesorado existían expectativas diferentes con respecto a lo que consideraban más adecuado para la formación de unos y otras, y que las capacidades entre niños y niñas eran estimuladas de manera diferente, hecho que acarrearía distintas actitudes de niños y niñas con respecto a ciertas materias. Por otro lado, la atención del profesorado parecía centrarse más en los niños porque eran más revoltosos, y se llegó a comprobar que los docentes utilizaban a las niñas en las clases para mantener el orden.

En 1987, el Consejo de Ministros aprobó un Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, a desarrollar en los tres años siguientes. El Plan, elaborado por el Consejo Rector del Instituto de la Mujer, tenía entre sus objetivos básicos el de: “garantizar la igualdad de oportunidades para las chicas y los chicos en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los tipos de formación”. La mentalidad no era todavía favorable a las medidas adoptadas por el gobierno (ese mismo año sólo un 13% de mujeres comenzaron una ingeniería técnica, y el 8% terminó sus estudios). ¿Por qué? Por algunos comentarios que circulan al respecto, una razón importante para interpretar este abandono se debe al trato que estas alumnas recibían de sus profesores. El año pasado durante una charla, un profesor, que había cursado estos estudios, contaba que los profesores sacaban a las alumnas a la pizarra para ridiculizarlas delante de sus compañeros. Esta presión la aguanta poca gente, y menos las alumnas, que muy posiblemente tampoco recibieran de sus compañeros un trato diferente.

La historia, el entorno familiar, el medio ambiente, las costumbres sociales, etc., han sido factores barajados por nuestros políticos a la hora de arbitrar medidas para alcanzar una igual distribución escolar y laboral; exigencias, por otro lado, del propio sistema democrático, cuyo objetivo prioritario es lograr la pretendida igualdad. Sin embargo, hay un hecho que resulta llamativo: si la mayoría de los españoles y españolas hemos sido educados durante nuestra infancia por maestras, ¿por qué nadie ha estudiado los posibles efectos que esta feminización haya podido tener sobre las preferencias profesionales manifestada por uno u otro sexo? Si estos efectos se llegaran a demostrar sería posible evitar tal situación.

Durante nuestra infancia vamos adquiriendo una idea, correcta o no, de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser, se refuerza nuestra seguridad en aquellos aspectos en que somos adulados por nuestros adultos, y se van formando nuestras estructuras mentales; todo ello nos permitirá afrontar con mayor o menor seguridad las vivencias futuras¹¹. Cuando dejamos la escuela primaria para acceder a la secundaria se producen importantes cambios, unos externos, entre los cuales el menos importante

¹¹ Eccles, J. Y Mirdgley, C., “What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents”, *American Journal of Education*, vol. 99, pp. 521-542.

no es el cambio de género de la nueva plantilla del profesorado; otros internos, como la consolidación de la identidad del adolescente.

Aunque por ahora las ideas que vamos a exponer son sólo hipótesis que no podemos demostrar, aunque sí sugerir, parece el momento de adentrarse en una laguna de investigación. Los efectos de la feminización quizá no han sido tratados porque la sociedad, demasiado acostumbrada a asociar la maternidad, eterna condición femenina, con la imagen profesional de la profesora en los niveles de infantil y primaria, continúa considerando que se trata de una cuestión evidente y natural que sea la maestra quien sustituya a la madre en estos primeros niveles¹². El clima social a favor de la feminización se encuentra tan extendido que, en algunos casos, son las propias madres quienes no aceptan la presencia de un maestro en las clases:

- *Hasta sexto de E.G.B. sólo tuvimos maestras. Cuando contrataron al primer profesor se montó un gran revuelo. Muchas madres vinieron a quejarse a la directora con el argumento de que un hombre no podía educar igual de bien que una mujer. En mi colegio sólo éramos chicas*¹³.

Las mismas maestras defienden su participación en la socialización de la infancia como un derecho propio de su sexo; posiblemente porque es una de las pocas parcelas laborales donde saben que serán bien recibidas socialmente, no está dispuesta a cederla. En efecto, las interesadas, que perciben que es un trabajo en donde se requiere su participación, entienden que el simple hecho de cuestionar su presencia en estos niveles equivaldría a privarles de algo que consideran propiedad privada. Así se expresan:

- *Yo es que he visto que ellos tenían un carácter muy poco femenino, en el colegio hemos tenido dos. Los destinaron a párvulos y no aguantaron* (71 años).
- *No tenían capacidad de paciencia, de soltura (...). Es una cuestión de paciencia, también de orden. Hay que tener todo el trabajo ordenado (...). La mujer está más capacitada* (70 años).
- *Lo fundamental es el amor a los niños. Al niño le das amor y lo entiende enseguida* (70 años).
- *Cuando tú verdaderamente quieres al niño, el niño se entrega.* (70 años).

Esta mentalidad es altamente peligrosa, pues la mujer que se incluye en el magisterio se está excluyendo de otras parcelas laborales con más

¹² Es cierto que el fenómeno de la feminización se extiende por una amplia gama de países, pero en otros, como Japón, con un altísimo nivel de desarrollo económico y una participación laboral femenina prácticamente inexistente se invierten los términos, y lo que predominan en estos niveles son hombres. Es decir, que el asunto tiene un fondo más histórico, económico y social, que "natural".

¹³ Testimonio de una alumna de segundo de magisterio durante el curso académico de 1998-99.

prestigio y mejor remuneración, que reserva al hombre. Ninguna profesión es propiedad privada de uno u otro sexo.

Algunas alumnas, que aún no han ejercido, muestran claramente esta mentalidad, y llegan a argüir que la presencia de un hombre en estos niveles es una amenaza, ya que podría darse el caso de que en los colegios los prefieran a ellos, y, en su opinión, éste es todavía uno de los pocos espacios donde no se sienten excluidas.

Las posturas a favor de la feminización son mantenidas igualmente por importantes sociólogos, como es el caso de Talcott Parsons, que no duda en defender la feminización de la docencia durante estos primeros años. En su opinión, la presencia de una maestra en el aula ayuda a los niños y a las niñas a minimizar el sentimiento de inseguridad con el que ingresan en las escuelas, a crecer con mayor seguridad. ¿Por qué? La respuesta es evidente, la madre es la que se ocupa de sus hijos en casa,¹⁴ y es a ella a quien hay que sustituir en la escuela.

A tenor de todos estos argumentos en defensa de la feminización docente, parece que queda aún un amplio camino por recorrer. De momento, nuestros políticos e investigadores no parecen muy interesados en analizar los efectos de la feminización sobre el rendimiento escolar y la elección profesional de las jóvenes generaciones.

Es posible que la feminización se reproduzca. Veamos a este respecto el testimonio de las propias interesadas, maestras y alumnas:

- *Las maestras siempre, no sé (...) maravillosas. El recuerdo que tengo yo es muy bueno, muy agradable (...). Y, sin embargo, el hombre, el maestro, suele tener una actitud mucho más desagradable para el alumno. (70 años)*
- *Los chicos de mi edad (...) recuerdan al maestro como algo agresivo. El maestro suele tener una actitud más desagradable, en cambio la maestra es maravillosa. (70 años)*
- *Desde pequeña me ha gustado esta profesión (magisterio) (...) envidiaba la posición de mi maestra; ella era la que sabía. Me gustaba su lugar, enseñar y ver la respuesta de la clase, que mis niños tuvieran el mismo aprecio por mí que el que yo tenía por mi profesora. (...), siempre he aspirado a salir de la rutina en cuanto a la posición de la mujer en la sociedad. Me gusta la carrera, pero me niego a mantenerme en un puesto femenino. (Alumna de segundo de magisterio en el curso académico de 1998-99)*

¹⁴ En la encuesta dirigida a padres y madres de alumnas y alumnos de 14 a 16 años se comprobó que del 56% de respuestas, el 31% correspondía a madres, y el 1% a padres: "circunstancia que confirma que existe una mayor dedicación materna a las cuestiones vinculadas a los hijos, entre las que destaca la educación. Y ello pese a la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo", "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global, en Estudios e informes INCE, p. 123.

- *Creo que las chicas siempre se identifican con su maestra. (...), en primaria yo veo al niño más autónomo, depende menos del profesor, y a las niñas como más dependientes de esa figura superior, que por lo general es una mujer, con la que se identifican.* (Alumno de segundo de magisterio en el curso académico de 1998-99)

Clase y género en la composición del magisterio

La hipótesis es muy sencilla: la composición del cuerpo ha conocido y conoce un proceso, todavía inacabado, marcado por un doble cambio: de género, y de clase. A más largo plazo, en términos de género, se ha feminizado; a plazo algo más corto, en términos de clase, primero se *popularizó*, después se *mesocratizó* y, reciente o próximamente, vuelve a *proletarizarse*. Por supuesto, sabemos que utilizamos, y queremos hacerlo así, conceptos muy simples y simplificadores en el análisis de clase: clase media vs. clase popular o proletaria; tampoco se nos oculta que es una grosera simplificación caracterizar toda una época como de feminización, de mesocratización, etc., pues, sea cual sea tal época, encontraremos masivamente, en el magisterio, hombres y mujeres, orígenes populares y medios, etc. Aceptamos de antemano, en fin, todas las salvaguardias y cautelas, pero, pese a ello, creemos poder señalar algunas tendencias predominantes sobre y otras y larvadas de consecuencias. Vamos a ello.

La literatura sobre la feminización supone normalmente que, como en los anuncios de los productos milagrosos, hay una gran divisoria, un antes y un después: un magisterio masculino, primero, y otro femenino, después. no se trata de confundir un proceso con un acontecimiento – como si la feminización hubiese llegado de repente –, cosa que nadie hace, sino de reducir el cambio de composición al cambio de género, obviando el cambio de clase, de suponer que ahí termina definitivamente la historia, desdeñando otros cambios en curso, y de ignorar cambios concomitantes.

Lo que sostenemos es que, a) antes de la feminización, hubo ya un cambio en la composición de clase del magisterio; b) la feminización misma supuso otro cambio en la composición de clase, esta vez de sentido contrario al anterior; y c) el magisterio definitivamente feminizado está conociendo y va a conocer un tercer cambio en la composición de clase, de signo opuesto al anterior e idéntico al primero. Esto daría cuatro perfiles dominantes en la composición social del magisterio, que podemos considerar sucesivas: varón de clase media, varón de clase trabajadora, mujer de clase media y mujer de clase trabajadora. El cuadro adjunto resume la tipología. La tesis de la feminización se fija normalmente en lo que aquí llamamos las fases 2 y 3, generalmente sin atender siquiera a la

composición de clase. Ahora explicaremos un poco más las fases 1 y 4 y las diferencias de clase entre las fases 2 y 3.

CLASE Y GÉNERO EN EL MAGISTERIO

		Género	
		Masculino ♂	Femenino ♀
Clase	Media 	FASE 1: Pre-universalización Preceptores particulares, de origen eclesiástico o universitario, para las clases altas	FASE 3: Universalización horizontal y extensión vertical Mujeres de clase media Escuela permite salida de la mujer al mercado de trabajo Epoca reformista
	Popular 	FASE 2: Masificación Maestros de origen popular (obrero o campesino), época heroica	FASE 4: Segmentación pública-privada Mujeres de origen popular Las mujeres de clase media migran a otras profesiones

Aunque suele identificarse al magisterio con la escuela de masas, no tiene sentido ignorar que su precedente está en los preceptores privados y en algunas órdenes religiosas. En los dos casos se trataba de varones, pero lo que queremos destacar es que tanto los preceptores como los religiosos provenían de la clase media y, en buena medida, eran parte de ella. Los preceptores, en todo caso, solían ser varones de origen universitario y/o eclesiástico que no habían llegado a ejercer una profesión.¹⁵ Los religiosos probablemente procediesen también de familias de nivel medio, hijos segundones a los que les estaba negada la posibilidad de heredar las propiedades agrarias; en cualquier caso, el clero mismo era una suerte de clase media funcional en la época.

La masificación de la escuela, con la consiguiente masificación del magisterio, trajo consigo la popularización o proletarización de su origen. El maestro de la escuela de masas es, más a menudo que otra cosa, el niño (varón) de familia obrera o campesina al que la escuela ha descubierto un

¹⁵ En la novela Tom Jones, de Henry Fielding, puede encontrarse una divertida contraposición de ambos personajes, que proporcionan a su pupilo el contraste entre razón y tradición.

mundo, cultural y social, y que ve en ella el modo de acceder personalmente a él (movilidad social) y de abrirlo a otros (apostolado cultural). En cierto modo es el *desertor del arado*, el *tránsfuga de la clase obrera*, el *becario traidor* al que estigmatizaba Gramsci o el *desarraigado* por quien sentía lástima Hoggart. Escapa de su clase social, pero no por esto deja de¹⁶ proceder de ella ni de estar cultural y políticamente unido a ella.

La feminización acompaña especialmente al proceso de universalización horizontal del reclutamiento y de prolongación del periodo de escolaridad, particularmente hacia atrás, hacia edades más tempranas. Pero las mujeres que acceden al magisterio no proceden de las mismas clase sociales que los hombres a los que reemplazan, sino de esas familias de clase media que, algunas generaciones antes, dejaban la herencia inmobiliaria a sus hijos varones mientras que trataban de casar de la mejor manera posible (es decir, con los herederos de otras familias) a sus hijas, y ahora envían a sus vástagos varones a estudiar carreras profesionales mientras que mandan a sus hijas a estudiar carreras de aluvión. Estas nuevas maestras son, efectivamente, maestras, pero hijas de familias sólidamente situadas en la clase media, con hermanos varones cuyas carreras les conducen a la clase media, y que contraen matrimonio con los hijos de las familias amigas o los amigos de los hermanos, igualmente de clase media. La feminización del magisterio, en consecuencia, modifica o va acompañada por la modificación de su composición social de origen, alejándolo del mundo del trabajo al mismo tiempo que lo aproxima a la parte en cualquier mundo de las mujeres.

Finalmente, creo que estamos asistiendo ya a una nueva popularización o proletarización (tómense estas expresiones en su sentido más débil) del origen del magisterio, a medida que las mujeres de la clase media se van orientando hacia la competencia con los varones en profesiones mejor situadas socialmente y dejan su lugar en las escuelas a las mujeres procedentes de familias de clase trabajadora.¹⁷ El proceso es similar al que en su día conoció el magisterio predominantemente masculino: si entonces se amplió la clase media funcional, absorbiendo parte de los restos de la clase media patrimonial convirtiendo la escuela misma en un mecanismo de reclutamiento entre la clase obrera, ahora se amplían las mejores posiciones de clase media para las mujeres, de manera que acuden a ella las mejor situadas y dejan su puesto libre para las que estaban todavía en puertas. Como consecuencia, el magisterio volverá, potencialmente a cercarse al mundo del trabajo, pero también es posible, al reclutar

¹⁶ Hoggart, 1957.

¹⁷ Quizá por eso el acceso de las mujeres a la dirección llegó a ser la principal preocupación, por no decir la obsesión, del Instituto de la Mujer.

masivamente mujeres filial y conyugalmente unidas a la clase trabajadora (el prototípico matrimonio norteamericano de camionero y maestra, en el que él pone el dinero para la parte *instrumental* y ella la cultura para la parte *expresiva* de la reproducción familiar), no sea posible su plena dedicación profesional, con la consiguiente degradación de la institución.

El rendimiento en primaria y el tránsito a secundaria

¿Qué diferencia existe en el rendimiento de niños y niñas durante la primaria? Las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Gimeno Sacristán muestra en qué medida durante la etapa de primaria, periodo en que las maestras se encargan de la educación de la infancia, las niñas obtienen unas calificaciones muy superiores a las de sus compañeros en todas las materias menos en educación física. Durante esta etapa, incluso en algunas materias, como matemáticas, en las que algunos investigadores han creído encontrar mayores dificultades de comprensión por parte las pequeñas, éstas obtienen unas notas muy superiores a las de sus compañeros. ¿Por qué? De unos años a esta parte, posiblemente a tenor del éxito académico que han ido cosechando las mujeres tanto en la universidad como en las oposiciones (por cierto, el acceso a la carrera de juez, que se produce vía oposición, es decir, esfuerzo y estudio, favorece a las mujeres, como lo muestra el hecho de que la profesión en España se encuentre feminizada, lo que parece preocupar seriamente a determinados sectores sociales y políticos), ha venido circulando el rumor de que las chicas son más listas que los chicos; afirmación incorrecta, pues lo que sucede es que las mujeres se ajustan más a los patrones escolares, o éstas a aquellos¹⁸, muy posiblemente porque es uno de los pocos campos donde sienten que son tratadas por igual, y perciban que su esfuerzo será recompensado sin tener en cuenta el género.¹⁹ ¿Tendrá la feminización de la profesión algo que ver en las diferencias de rendimiento académico entre niños y niñas? Puede que sí, puede que no, pero en todo caso habrá que investigar sobre ello.

¿Qué sucede cuando se produce el cambio del ciclo de la primaria a la secundaria y la infancia deja de socializarse al lado de la figura femenina?, ¿afecta en algo el cambio de género de la nueva plantilla de profesorado en el rendimiento académico entre los sexos? Sí se aprecian cambios notables en el rendimiento, pues, aunque las chicas siguen obteniendo unas calificaciones más altas que las de sus compañeros, las distancias se aminoran. Además, en algunas materias, como matemáticas y ciencias naturales, dejan de aventajar a los chicos y comienza a apreciarse

¹⁸ Gimeno Sacristán, J., opus cit., p. 111.

¹⁹ Véase Enguita, 1990°.

un descenso en las calificaciones de las alumnas²⁰. ¿Por qué? Lo cierto es que estas materias entran a formar parte de la categoría de asignaturas difíciles, que en la mayoría de los casos son impartidas por profesores. Si el alumno obtiene buenas calificaciones en estas asignaturas, es más que probable que dirija sus expectativas profesionales hacia carreras de ciencias, donde aún se aprecia una presencia masculina superior.

Algunos investigadores han achacado a las hormonas sexuales que organizan el cerebro del hombre y de la mujer las distintas capacidades observadas en el rendimiento académico entre niños y niñas²¹; otros han detectado que a partir de los 14 años las niñas tienen valores de autoestima mucho más bajos que el de sus compañeros, incluso aunque tengan un nivel de inteligencia más alto, —en primavera aparecieron en el País los resultados de la última investigación—.

¿Es posible que aún exista algún tipo de prejuicio por parte de los profesores varones que imparten estas materias hacia las chicas?, ¿tendrá algo que ver la imagen que el profesor proyecta sobre el alumnado sobre este rendimiento?²² Algunos investigadores han considerado que la diferencia en el rendimiento depende del trato que reciben los varones en el bachillerato, que son mejor valorados por sus profesores. De ser así, sería ciertamente preocupante pues el tránsito coincide con una etapa muy difícil del desarrollo humano, y el concepto de autoestima resulta determinante en el rendimiento escolar. ¿No es posible que la dificultad que conlleva el tránsito a la secundaria se redujera si los niños y las niñas estuvieran acostumbrados a socializarse con maestras y maestros en las etapas de infantil y de primaria?, ¿no se evitaría de esta manera la brusquedad de un cambio en un momento donde confluyen una serie de factores muy importantes del desarrollo del adolescente? No obstante, las diferencias de rendimiento a favor de los chicos en secundaria sólo se observan en matemáticas y ciencias naturales, ya que en todas las demás asignaturas las chicas siguen obteniendo, aunque con distancias no tan significativas como en primaria, mejores resultados que sus compañeros. ¡Y pensar que hubo un tiempo en que los hombres, incluso los científicos, negaron la capacidad de la mujer, y afirmaron una supuesta imposibilidad cognitiva! Menos mal que el tiempo, que es quien tiene la última palabra ha mostrado que estos juicios no eran más que las manifestaciones de prejuicios ancestrales. Todavía está por ver lo que nos depara el siglo que estamos a punto de estrenar²³.

²⁰ Gimeno Sacristán, J., opus cit., p. 112.

²¹ Kimura, Doreen, "Cerebro de varón y cerebro de mujer", Investigación y ciencia, noviembre, 1992.

²² Gimeno Sacristán, J., opus cit.

²³ Camps, Victoria, El siglo de las mujeres, Cátedra, Madrid, 1998.

Para conocer los problemas con los que se enfrentaron nuestros estudiantes al transitar a secundaria, decidimos hacerles recordar ese momento. Para avivar sus recuerdos, se les contó el caso real de una niña que acababa de tener problemas con la asignatura de matemáticas al transitar a la etapa secundaria; materia en la cual obtenía unas notas excelentes hasta el final del ciclo de primaria. Las calificaciones de esta niña bajaron de 9 a 1, y ella trataba de explicar a sus padres que no entendía cómo explicaba el profesor. Los padres decidieron tomar medidas y, como faltaba una semana para terminar el curso, optaron por contratar a una profesora particular. El cambio fue espectacular y las calificaciones de 1 pasaron a convertirse en 7 en tan sólo una semana.

El alumnado, que respondió de manera anónima por escrito, mostró un acuerdo casi absoluto al considerar la dificultad de las nuevas asignaturas como uno de los motivos que habían producido, en su caso, un menor rendimiento, pero los testimonios de algunos vinieron a corroborar que la feminización tenía sus efectos.

- *La feminización es perjudicial, pues se está creando un modelo único. (...). En mi caso siempre he tenido profesoras hasta los doce años. (...) Me acuerdo que cuando empecé el curso estaba aterrorizada. (...), tenía miedo a lo desconocido. Siempre se atribuye a la figura del maestro la autoridad, la disciplina, la seriedad, lo aburrido, la dureza. (...). Sería necesario introducir maestros y maestras en primaria e infantil, pero creo que al poder político no le interesa.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *A la maestra se la identifica con la figura de la madre, ya que por regla general la infancia pasa más tiempo con la madre que con el padre (...). Los niños y las niñas ven que las mujeres se dedican a la docencia (...) con lo cual se repiten los roles, y la mujer queda relegada a puestos que requieren “menor responsabilidad” social.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Las niñas se identifican con sus maestras, e incluyen esta profesión entre sus aspiraciones profesionales.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Influye tener maestras a la hora de elegir ser maestra. Es como un modelo que se imita. En mi opinión, la feminización se da por identificación con estas maestras.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Estudí en un colegio privado hasta cuarto de E.G.B., luego me cambié a uno público. En el privado sólo me daban clases profesoras, cuando entré en el público mi tutor era un hombre, y me daba clase de todas las asignaturas, excepto de dos que las daban mujeres. Las notas de estas dos últimas fueron muy superiores a las demás. En el segundo año una de estas asignaturas las impartía un hombre y fue un desastre. Me daba un miedo horrible.* (alumna de magisterio, 1998-99)

- *Cuando estaba con profesoras eran como madres. Nos trataban como a sus hijas.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Encontrarse siempre frente a la figura de una maestra, y no de un maestro, produce una mayor identificación con ella.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *En general, yo siempre he tenido la idea de que había más mujeres profesoras porque les gustaba más, no porque se les dieran mejor los niños. No sé muy bien cómo he llegado a esta idea, supongo que por la costumbre al ver que casi todas mis profesoras eran mujeres.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *El que la docencia se imparta mayoritariamente por mujeres hace que las niñas se identifiquen con ella.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Creo que la mujer tiene una sensibilidad especial para tratar a niños o niñas en sus primeros años de vida; los hombres, en su gran mayoría carecen de esa sensibilidad.* (alumno de magisterio, 1998-99)

Por último, nos gustaría destacar que muchas alumnas y alumnos no se quejan de la dificultad de las asignaturas cuando acceden a la etapa de secundaria, sino del cambio de método, que tiene mucho que ver con la irrupción del maestro en el aula:

- *En mi caso sí hubo una bajada en el rendimiento cuando pasé de E.G.B. a B.U.P., y se debió a la metodología del profesor.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *No eran tan sensibles con nosotras como las profesoras.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *La diferencia entre un profesor y una profesora radica en la forma de dar la clase, la metodología.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Los profesores varones me imponían más respeto, más disciplina, y un poco menos de afectividad. (...) Los que más miedo me daban eran los profesores varones.* (alumno de magisterio, 1998-99)
- *A mí, personalmente, en el Instituto, me imponía que fuera un hombre quien me daba las clases. En mi caso no he vivido con mi padre. Es posible que me haya influido no tener una figura paterna en casa, y eso me hiciera sentir miedo hacia lo desconocido.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Uno de los peores profesores que tuve fue en historia, no se le podía preguntar nada. Era muy serio.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *En séptimo tuve un profesor de ciencias y otro de matemáticas,(...), su forma de dar las clases hizo que me dejaran de interesar las ciencias.* (alumna de magisterio, 1998-99)

— *Siempre suponía mayor contraste el método.* (alumna de magisterio, 1998-99)

Mujeres contra mujeres

Aunque el único beneficiario oficial de la escolarización sea su público directo, no cabe duda de que la socialización del cuidado y educación de la infancia, la adolescencia y buena parte de la juventud tiene consecuencias para otros grupos de población. En particular, para las mujeres, que gracias a ella han podido incorporarse paulatina y parcialmente el mercado de trabajo, aun cuando hacerlo haya supuesto, en la mayoría de los casos, compartir la responsabilidad principal por las tareas domésticas con un acceso limitado y condicional a la economía extradoméstica. Por descontado, la incorporación de la mujer a la esfera pública podría haberse dado de otra forma, en concreto mediante un reparto radical de las tareas domésticas, pero la sociedad es la que es, no la que quisiéramos que fuera, y las cosas han sido y son así, y no por azar: las mujeres logran incorporarse al mercado de trabajo en la medida en que pueden liberarse de las tareas domésticas por medio de su mecanización, su mercantilización o su socialización, y en especial de los rigores de la maternidad por la menor fertilidad (demográficamente hablando) y la menor mortalidad infantil, no en virtud de una transformación de la división sexual del trabajo en el hogar.²⁴ Ejemplos de mecanización son las tareas desempeñadas o facilitadas por esa multiplicidad de electrodomésticos que llenan los hogares, que disminuyen de forma radical el tiempo de trabajo humano necesario para su realización (si bien, por otra parte, elevan las normas de logro y calidad). Ejemplos de mercantilización, la larga lista servicios y de bienes listos para el consumo, o próximos a estarlo, que sustituyen igualmente trabajo doméstico: ropa confeccionada, alimentos preparados o semipreparados, servicio doméstico, etc. Ejemplo de socialización, en fin, es, ante todo, la escolarización obligatoria y gratuita, cada vez más prolongada, de la infancia, que releva a los hogares – y, por tanto, a las mujeres – de la tarea más absorbente: el cuidado de los niños.

La paradoja consiste en que la escolarización, una de cuyas funciones – lamentablemente poco reconocida – es permitir la incorporación de la mujer al trabajo al socializar uno de sus cometidos tradicionales, da lugar ella misma a un importante nicho ocupacional para un sector de las mujeres, pero éstas, todavía responsables en lo esencial por la carga doméstica, presionan especialmente, para poder compatibilizar

²⁴ Durán, 1986.

ambas cosas, en favor de la reducción del tiempo de trabajo,²⁵ con lo cual se limita la capacidad de la escuela de permitir a otras mujeres hacer otro tanto.

En un viejo chiste, un maestro/a le pregunta a otro/a: “¿Por qué elegiste el magisterio?”, y éste/a responde: “Por tres razones: julio, agosto y septiembre”, a lo que el/la primero/a añade: “Te dejas una: diciembre.” Creo que no es posible encontrar una ocupación de cierta relevancia numérica con un horario y un calendario tan cortos en todo el espectro laboral. (El profesor-lector semienfadado ya habrá pensado: “¡Hay una, la tuya: profesor universitario!”), pero eso sólo indica un profundo desconocimiento de esta profesión, en la que sólo el proceso iniciático, la tesis doctoral, puede agotar, por su capacidad de absorber tiempo, la paciencia de cualquier pareja y frustrar cualquier infancia.) El hecho es que el calendario y el horario escolares, al menos en España, no han dejado de reducirse en los últimos decenios. En la actualidad, con 180 días en primaria y 175 en secundaria (cálculo hartamente generoso que se basa en multiplicar el número de semanas por cinco, ignorando así los numerosos puentes, fiestas y otros días no lectivos entre semana), el calendario escolar español es uno de los más reducidos de Europa, superado sólo por Grecia y Portugal (lo que constituye un buen indicador de a qué tipo de sociedad corresponde esto: una sociedad atrasada), por un lado, e Islandia (donde la explicación es el frío), por otro, y a la par con Francia (por la peculiar tradición de su escuela laica, que deja el miércoles libre para que los alumnos acudan a formación religiosa). Esto es el producto de la permisividad oficial y de la voracidad del sector, que en los últimos años ha logrado *conquistas pedagógicas* – o, tal vez, *obreras* – como la *semana blanca* (considerada no vacacional pero tampoco lectiva), como que el plazo discrecional para empezar y terminar las clases se concrete casi siempre en empezar el tan tarde y terminar tan pronto como sea posible, o como la pasada – y afortunadamente perdida – competencia de los Consejos Escolares para autoconcederse puentes, que hubo de ser suprimida a instancias de las Asociaciones de Padres, las cuales contemplaban impotentes cómo una mayoría de profesores los llevaba de puente en puente, casi como en el juego de la oca.²⁶

A diferencia de la enseñanza, en la mayoría de los sectores ocupacionales, y sobre todo en los *profesionales* – no olvidemos con qué fuerza los maestros y profesores se proclaman y reclaman profesionales – los trabajadores intentan sobre todo mejorar las contrapartidas – salariales y

²⁵ Sobre el papel del Estado del Bienestar como empleador de las mujeres, véase Esping-Andersen, 1990.

²⁶ Sobre este punto, véase Enguita, 1999.

otras – que obtienen por su trabajo, dejando en un lugar secundario la reducción de la jornada.²⁷ Pero hay otra diferencia más: cuando cualquier sector, particularmente entre los grupos propiamente obreros, reduce la jornada, generalmente lo hace a cambio de aumentos de productividad, basados en la intensificación del trabajo, la reorganización o la innovación tecnológica, que le eviten perder mercado por la caída de la producción (si no se sustituye el tiempo de trabajo reducido) o por un aumento de los precios (si se sustituye). En la enseñanza, sin embargo, se puede reducir el trabajo sin perder público, puesto que éste no tiene opción (excepto, claro está, marcharse de la enseñanza pública a la privada y/o contratar actividades extraescolares y/o contratar servicio doméstico: alternativas, todas ellas, que requieren cierto nivel de ingresos). Las pérdidas de productividad son indiscutibles, pues lo niños sin duda aprenden menos y peor en menos tiempo (dejamos a los incondicionales de la jornada continua la tarea de demostrar que, en contra de la lógica, no es así) y, en todo caso, se reduce el tiempo de custodia. (Sólo hay un grupo de madres que no resulta perjudicado por esta medida: las maestras y profesoras, cuyos hijos, generalmente escolarizados en sus propios centros, las encuentran siempre a la puerta, no importa cuán temprano cierren éstos).

Por un lado, pues, la feminización del sector – y, tal vez, la propensión al ocio comparativamente alta de su componente masculino – favorece que se privilegie la restricción de la carga de trabajo sobre el aumento de las contrapartidas, aun sin hacerle asco a éstas: el triunfo de lo que, en los setenta, se llamaba las *reivindicaciones cualitativas*. Incluso la mejora de las contrapartidas (salario, esencialmente) puede traducirse, al contrario que en otros sectores, en una restricción de la oferta de fuerza de trabajo (dedicación no exclusiva, etc.). Cuando esto ocurre, la consecuencia es la caída de la productividad y, si el producto es nominalmente constante (ene niños escolarizados), la degradación del servicio. En el primer caso se encuentran una mayoría de mujeres que sólo pueden restringir su dedicación al trabajo doméstico al precio de aceptar empleos a tiempo parcial, temporales, etc., que son también mal pagados, precarios, sin perspectivas...; en el segundo, una minoría de ellas que logran esa restricción sin disminución e incluso con aumentos de las contrapartidas, por ejemplo las maestras.

La diferencia entre unas y otras está en que éstas, primero, cuentan con un público prácticamente cautivo, los alumnos y sus familias, dadas la falta de información sobre el rendimiento de los centros de enseñanza y sobre las alternativas factibles y los elevados costes – económicos y, sobre

²⁷ Véase Barron y Norris, 1976.

todo, sociales y afectivos – de la elección, es decir, del cambio de centro. Además, todas ellas cuentan con la ventaja adicional de trabajar en un sector en el cual las relaciones laborales están reguladas con bastante rigor y, buena parte de ellas, con la ventaja todavía mayor de que su empleador sea el sector público, como se manifiesta claramente en las diferencias salariales y, sobre todo, horarias. Alternativamente, los colectivos de trabajadores que privilegian en la negociación el aumento de las contrapartidas, pueden multiplicar su trabajo para multiplicar éstas (trabajan más cuanto más ganan por unidad de tiempo), como sucede con las insaciables profesiones liberales, o aceptar la explotación de su trabajo en toda regla, ofreciendo a cambio de mayores salarios una mayor productividad y jornadas reales más largas, pero de modo que las contrapartidas quedan siempre por debajo del aumento absoluto y relativo del producto. El cuadro adjunto resume esto.

FUERZA Y PRIORIDAD EN EL CONFLICTO: EFECTOS

			Privilegio como objetivo	
<i>Empleo</i>	<i>Clientela</i>	<i>Fuerza</i>	<i>Contrapartidas</i>	<i>Trabajo</i>
Público	Cautiva	Máxima	PRIVILEGIO INVASIVO	DEGRADACIÓN DEL SERVICIO
Privado	Libre	Mínima	EXPLOTACIÓN CANÓNICA	ACEPTACIÓN PRECARIEDAD

¿Cómo es posible esta contradicción, cuando cabría suponer que la necesidad y la voluntad de un número creciente de mujeres de incorporarse al trabajo extradoméstico se tradujera en la exigencia de un servicio más prolongado por parte de la escuela? Existen buenos argumentos – aunque nos sea inevitable compartirlos – en favor de no alargar el tiempo de escolarización de los niños, más exactamente de no prolongar su jornada, ni su semana, ni su calendario anual, pero el hecho es que, cualesquiera que sean las consecuencias, numerosas familias lo alargan mediante actividades extraescolares, cursos y campamentos de verano, etc., etc., por un lado en aras de su formación y por otro para hacer posible el trabajo extradoméstico de las madres. Podemos considerar el actual calendario escolar, con su largo verano, como una reminiscencia de la sociedad preindustrial, en la que las familias campesinas, en todo caso tradicionales – con la mujer en casa –, no necesitaban de la escuela como institución de custodia, sino simplemente de enseñanza. Ahora bien, ¿cómo han podido imponerse los intereses de unas pocas mujeres, las maestras y profesoras, a los de tantas otras que ven

seriamente obstaculizado su acceso al trabajo por el horario y el calendario escolares? La respuesta puede estar en una característica peculiar de los países mediterráneos: que la escolarización llegó antes que la industrialización.²⁸ Por tomar dos casos opuestos, mientras que en Inglaterra las escuelas populares florecieron a la sombra de las fábricas, precisamente porque las mujeres tenían que acudir a éstas, en España lo hicieron por un impulso casi solitario, y no muy decidido, del Estado, mucho antes – como poco, una generación antes – de que las mujeres pensarán siquiera en acceder con carácter duradero a la actividad económica – extradoméstica –. Como resultado, la profesión creció y se consolidó antes de que las demandas de otras mujeres pudieran cristalizar en la exigencia de otro tipo de horario y calendario.

A partir de ahí, el proceso se autoalimenta de manera circular: quienes acceden a la docencia lo hacen con la expectativa, para ellos irrenunciable, de un horario y un calendario reducidos, por lo que opondrán una resistencia feroz a cualquier intento de ampliarlo y serán partidarios de reducirlos aún más. Quienes consumen el servicio, por su parte, ya saben a qué van, evitarán conflictos sobre temas sensibles que podrían perjudicar a sus hijos – como se muestra en la larga y truculenta historia de la opción *democrática* por la jornada continua –, e incluso proveerán a los profesores de un ingenuo mecanismo con el que *cargarse de razón*, ya que esas madres que llevan y traen cuatro veces al día a sus hijos a la escuela, las dedicadas en exclusiva a la función de ama de casa, son las únicas interesadas como tales en la jornada continua, que les ahorraría viajes y tal vez les recompondría el horario del almuerzo; las demás, no pueden ir ni a quejarse, porque, a la hora en que podrían hacerlo, el profesorado ya no está.

Es difícil, por no decir imposible, revertir este proceso. La feminización de la enseñanza parece, de momento, imparable: en 1977, la Encuesta de Población Activa (segundo trimestre) registraba 104.423 trabajadores en la enseñanza, de los cuales el 58,4 por ciento eran mujeres; en 1998 eran ya 238.598, con un porcentaje de mujeres del 62,7.²⁹ Por consiguiente, permaneciendo constante el resto de los factores, la presión en favor de la reducción horaria inherente a la feminización va a mantenerse, ya que, en todo caso, la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico avanza mucho más rápidamente que la redistribución de las tareas domésticas. Aquellas mujeres, no enseñantes, a las que la escuela ofrece un servicio de custodia insuficiente tendrán que recurrir a la *salida*, antes que a la *voz*³⁰; es decir, a la enseñanza privada frente a la pública, a las actividades

²⁸ Enguita, 1990b.

²⁹ Explotación propia de la EPA.

³⁰ Por emplear los términos de Hirschman, 1977.

extraescolares frente a las escolares y, si pueden, al servicio doméstico frente al trabajo doméstico. De hecho se abren así dos vías para la incorporación de la mujer al mercado de trabajo: por un lado, la vía de lujo, para hogares con alto nivel de renta, consistente en llevar los niños a escuelas privadas que ofrecen, además de otras delicias al gusto de la clase media, horarios más largos y toda clase de actividades extraescolares y servicios complementarios, y externalizar la mayor parte del resto del trabajo doméstico mediante el recurso al servicio doméstico y al consumo de servicios (restaurantes, etc.); por otro, la vía precaria, el *via crucis*, de los hogares con bajo nivel de renta, que sólo pueden llevar a sus hijos a los centros públicos – y, generalmente, a los peores: los de su barrio –, los cuales se los devuelven con una premura que no permite el empleo estable de las mujeres – supuesto que los hombres se desentiendan –, y que no pueden externalizar el resto de la carga doméstica, sino solamente redistribuirla, alternativa poco probable tanto por el peso de la tradición y la resistencia de los varones como por su carga de irracionalidad una vez que la mujer ya está fuera del mercado de trabajo o en sus márgenes. El cuadro adjunto refleja esta tipología – a la que faltaría añadir, eso sí, una *tercera vía*, la ya mencionada de las maestras y profesoras, quienes aunque posiblemente podrían pagar la escuela privada, también pueden soportar los horarios de la pública, sobre todo si es la suya.

NIVEL DE RENTA Y MODO DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES DOMÉSTICAS

		Componente del trabajo doméstico	
		<i>Custodia de la infancia</i>	<i>Cuidado del hogar</i>
Renta del hogar	<i>Alta</i>	MERCANTILIZACIÓN = ESCUELA PRIVADA	EXTERNALIZACIÓN = SERVICIO DOMÉSTICO
	<i>Baja</i>	SOCIALIZACIÓN = ESCUELA PÚBLICA	REDISTRIBUCIÓN → RIGIDEZ, FRICCIONES

Referencias

- BARKER, D.L. y ALLEN, S. (1976) eds., *Dependence and exploitation in work and marriage*, Londres, Longman.
- BARRON, R.D. y NORRIS, G.M. (1976): “Sexual divisions and the dual labour market”, en BARKER y ALLEN (1976).
- BERGER, I. (1979): *Les instituteurs d'une génération a l'autre*, París, PUF.

- CAMPS, V. (1998): *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra.
- DURÁN, M. A. (1986): *La jornada interminable*, Barcelona, Icaria.
- ECCLES, J. y MIRDGLEY, C. (19??): "What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents", *American Journal of Education*, vol. 99, pp. 521-542
- ENGUITA, M.F. (1989): "La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización", *Profesor y Sociedad: I Jornadas de Estudio. La educación a debate*, Cádiz, 21 al 24 de febrero, mimeo.
- ENGUITA, M.F. (1990a): "La tierra prometida: La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer", *Revista de Educación* 290, pp. 21-41.
- ENGUITA, M.F. (1990b): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid, Siglo XXI.
- ENGUITA, M.F. (1999): "¿Es pública la escuela pública?", *Cuadernos de Pedagogía*, octubre, en prensa.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990): *Los tres mundos del Estado del Bienestar*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1993.
- ETZIONI, A. (1969): *The semi-professions and their organization*, N. York, Free.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La transición a la escuela secundaria*, Madrid, Morata.
- HIRSCHMAN, A. (1970): *Salida, voz y lealtad*, México, FCE, 1977.
- HOGGART, R. (1957): *The uses of literacy*, IHarmondsworth, Penguin, 1965^o.
- INCE "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global, en *Estudios e informes INCE*,
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997): *Las mujeres en cifras*, Madrid, MAS.
- KIMURA, D. (1992): "Cerebro de varón y cerebro de mujer", *Investigación y ciencia*, noviembre.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (1996): *La adolescencia ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*, Fundamentos, Madrid, 1996
- PARKIN, F. (1979): *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.
- PARSONS, T. (1976): "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en A. GRAS, ed., *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1976.
- SAN MIGUEL, M. (19??): *Comunidad escolar*, 1987, p. 159

SAN ROMÁN, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en la enseñanza*, Barcelona, Ariel.

SIMPSON, R.L. y SIMPSON, I.H. (1969): "Women and bureaucracy in the semi-professions", en ETZIONI (1969).

Mariano Fernández Enguita, doutor em Ciências Políticas e Sociologia, graduado em Ciências Políticas e em Direito, catedrático de Sociologia na Universidade de Salamanca, atualmente é *Visiting fellow* na *London School of Economics* e no *London Institute of Education*. Tem inumeráveis livros, capítulos e artigos publicados em todo o mundo. No Brasil, tem publicados os livros "*Trabalho, Escola e Ideologia*" e "*A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*".

E-mail: enguita@usal.es

Sonsoles San Román Gago é doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca. Pela Universidade Complutense de Madri, é graduada em Filosofia e Ciências da Educação (seção Filosofia), Sociologia e Ciências Políticas (seção Sociologia) e diplomada em Filologia Inglesa. Atualmente é professora titular de Sociologia na *Facultad de Formación de Profesorado* da Universidade Autônoma de Madri. Seus principais artigos publicados são "*Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*", "*La incorporación de la maestra a la escuela pública en España*" e "*Female School Teacher in Spain: From tradition to Modernity*".

E-mail: s.sanroman@uam.es

Artigo recebido em outubro/2001

Comunicación – educación y tecnologías: un caleidoscopio de realidad y fantasía para las niñas y los niños colombianos¹

Aura Patricia Orozco A.

Resumo

El Proyecto de Comunicación para la Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar presenta su experiencia de Formación a Docentes, abordando la Comunicación en la Educación desde una propuesta donde la escuela pueda integrar la comunicación humana, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de una manera gradual contemplando el universo infantil, la cultura colombiana y la realidad local. Esta propuesta busca afianzar el respeto a los derechos de las niñas y los niños y el desarrollo de competencias comunicativas, para contribuir con la convivencia social que necesita el País.

Palavras-Chave: niños; comunicación; educación; Colombia

Abstract

The project Communication to Childhood, of The Colombian Family Welfare Institute reports its experience in teachers education, which concerns communication in education and is grounded in the pursuit of bringing together human communication, means of communication, and new technologies in a step-by-step way, taking into account the child world, the colombian culture, and the local reality. The target is to enforce the respect to children's rights as well as the development of a communicational skill that can contribute to the social living which is so necessary to the Country.

Key-words: children; communication; education; Colombia

¹ Este documento ha sido elaborado con base en la sistematización realizada por el equipo del Area de Educación del Proyecto de Comunicación para la Infancia – PCiN-

Apresentação do Texto de Aura Patrícia Orozco

Tania Maria Esperon Porto²

Aura P. Orozco é Coordenadora da área de Educação do Projeto de Comunicação para a Infância-PciN junto ao Instituto Colombiano de Bem Estar Familiar em Bogotá, Colômbia (anteriormente subordinado ao Ministério das Comunicações da Colômbia). É comunicadora social e especialista em Comunicação e Educação.

Neste texto, a autora descreve um projeto de trabalho de uma equipe de comunicadores e pedagogos com professores e alunos de escolas públicas da Colômbia (Bgtá) que tem como um dos objetivos preparar os sujeitos da educação escolar para estudo e relação com os meios de comunicação.

O Projeto de Comunicação para a Infância- PciN iniciou em 1994 como um processo de educação para comunicação, procurando capacitar pais e professores, sobre as relações entre as crianças e os meios de comunicação. Para tanto, foram criadas redes de multiplicação da experiência em várias regiões do país. Paralelo a esta capacitação, o projeto vem realizando investigações, publicando livros, periódicos e demais materiais com trabalhos, reflexões e experiências pedagógicas de forma a atingir os docentes em seus contextos.

Em 2000 e agora em 2001 o PciN realizou o primeiro e o segundo Encontro Nacional de Niñez e Comunicação, respectivamente, enfatizando a participação e a reflexão não só de docentes atendidos pelo projeto, mas também de alunos que têm experiências para contar em função do trabalho com comunicação.

Como tivemos oportunidade de participar do Primeiro Encontro de Niñez e Comunicação, sentimos a valorização da criança como sujeito social produtor de culturas com formas particulares de ver e entender a vida, com interesses, necessidades e conhecimentos tão válidos e importantes quanto aos dos sujeitos adultos. Observamos que nos últimos anos, o PciN ampliou seu entendimento do processo de comunicação e educação, cuja relação não se esgota no uso dos meios de comunicação. Entendem "a comunicação como um campo de encontro criativo para resignificação do comum e para construção do público" (Anais I Encuentro Nacional de Niñez y Comunicación, Bogotá, 18,19 e 20 de octubre de 2000, p. 5).

² Professora da área de Educação e Comunicação no Programa de Pós-Graduação — Mestrado em Educação da FaE/UFPEL, pesquisadora do CNPQ.

A seguir,³ Aura descreve um pouco do processo que tem vivido no projeto trazendo-nos reflexões e experiências vividas com docentes e alunos de escolas públicas, principalmente das zonas rurais em situações de risco (terrorismo, drogas...) da Colombia.

*Es claro que en Colombia se promueve la innovación,
pero aún es mucho lo que falta por hacer,
el reto de cambiar paradigmas aún genera obstáculos,
la vida y la escuela aún se encuentran separadas,
se mantienen métodos tradicionales y procesos memorísticos, sin
sentido.
Si somos conscientes de este panorama ¿Porqué no animarnos a
construir la escuela
“verde esperanza” como un reto que pueda determinar rumbos
distintos
en los procesos pedagógicos?*

(Claudia Angélica González Bustos – Profesora de Primaria
Centro Educativo Distrital Gran Britalia . Jornada Tarde. Bogotá)

Colombia es un País que vive realidades temporales diferentes en toda su extensión geográfica, un País que necesita asumir los procesos comunicativos y educativos de acuerdo con las características socioculturales de cada región y las necesidades pedagógicas que tienen las escuelas, las niñas y los niños colombianos. Nuestro País se encuentra en un momento histórico que interpela a las escuelas y a sus docentes en búsqueda de un proceso humanizador y restaurador de la convivencia social.

El Proyecto de Comunicación para la Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar contribuye a generar cambios culturales y a desarrollar políticas, que reflejen el reconocimiento y el respeto de las niñas y los niños como Sujetos de Derecho y que los posicionen dentro del universo de la comunicación.

³ Texto originário de uma palestra proferida pela professora aos alunos de Comunicação e Educação, do Programa de Pós Graduação- Mestrado em Educação da FaE/UFPeL.

En este marco, una de las Políticas Estratégicas del PCIN es: evidenciar la relación existente entre Comunicación y Educación, a partir del reconocimiento de los nuevos lenguajes, de las nuevas formas de aprendizaje y socialización, pues “... las niñas y los niños son sujetos actuales, que se construyen en el presente y cuyo futuro no puede ser preparado sin su participación, pero su expresión no tiene su fuente inspiradora en un texto político institucional, sus discursos no son totalizantes sino segmentados e interesados en construir identidades particulares; no están animados por el racionalismo y el estoicismo sino por el hedonismo y la búsqueda de formas sensibles; no le apuntan a ideales fijos y predeterminados sino a la protesta flexible y abierta; no creen en compromisos abstractos y universales sino en la intensidad comunicativa que provoca el contacto directo”⁴

El PCiN reconoce esta realidad como un faro que orienta los procesos comunicativos y educativos de los proyectos escolares en Colombia y comprende que democratizar la escuela no sólo significa tener acceso a tecnologías, sean estas escritas o digitales, sino apropiárselas de manera gradual, crítica y reflexiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Primero fueron los textos, luego la radio, luego la televisión y ahora los computadores y las redes informáticas. Cada nueva tecnología se ha ido insertando dentro de nuestro sistema educativo, pero pareciera que cada una, por su novedad, es capaz de suplantar y “negar” las anteriores, sin un atemperamiento y reflexión sobre las continuidades y rupturas que se producen entre unas y otras.”⁵

Consideramos entonces, que todavía es necesario retornar a una estación que hemos pasado de largo, y reflexionar sobre los modelos comunicativos existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del mundo escolar colombiano, donde, a raíz de la Ley General de Educación de 1994⁶, se generan distintos tipos de relación entre docentes y estudiantes, diferentes mecanismos de participación escolar y algunas transformaciones en las experiencias pedagógicas que, gracias a la “evidencia” de la comunicación, están asumiendo desde su propio ritmo y

⁴ MUÑOZ, Germán. (2001) Proyecto en Niñez y Juventud. Especialización en Comunicación-Educación. Universidad Central - DIUC.

⁵ RUEDA Ortíz, Rocío. (1999), “Nuevas tecnologías y nuevas narrativas en el mundo de hoy: Implicaciones en los modos de aprender”, Bogotá.

⁶ En 1994, el sistema educativo colombiano plantea la Ley General de Educación y en ella, retos como la evaluación cualitativa, la autonomía escolar, la construcción del Proyecto Educativo Institucional –PEI, y la introducción del área de tecnología e informática. Estas nuevas disposiciones son relevantes en la Escuela Colombiana y es en donde se van a instaurar muchos de los proyectos investigativos y de intervención de los docentes que encuentran en estas instancias un espacio fértil para desarrollar sus experiencias comunicativas y educativas.

desde su propia concepción el campo de Comunicación-Educación en Colombia.

La experiencia del PCiN en el campo comunicación-educación

El mundo escolar en Colombia es como un caleidoscopio con muchos espejos, es decir, con múltiples realidades locales. Con figuras geométricas irregulares, como son los maestros, niñas y niños. Con imágenes coloridas y multiformes, es decir diferentes interacciones que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa. El ojo que mira esta realidad es nuestra experiencia como PCiN que ha girado el tubo del caleidoscopio encontrándose con diferentes miradas en su recorrido por las aulas colombianas.

Primer Giro: Educación para la Recepción de Medios

1994 – Se inició un proceso con maestros en cinco regiones del país, que buscaba formar a las audiencias para que desarrollaran una percepción más crítica de los mensajes de los medios masivos de comunicación.

1995 – A raíz de los hallazgos de una investigación desarrollada por la Dirección General de Comunicación Social del Ministerio de Comunicaciones⁷ el PCiN realizó una serie de Talleres en *Recepción Activa* en diez regiones del país, cuyo objetivo fue formar a los docentes como audiencias: promover en ellos una actitud reflexiva ante los mensajes, estimular su expresión cultural y entregar herramientas que les permitieran estimular esta producción en las niñas y niños. Como herramienta para los talleres se publicó el libro de Prácticas Comunicativas *Los Niños Cuentan*.⁸ También se realizó la investigación “*Los Niños como Audiencias*”,⁹ la cual indagó por los imaginarios de familia, ciudad, país y mundo a partir de las relaciones de los niños con los medios de comunicación impresos, sonoros y audiovisuales.

1996 – En el PCiN surgió la conciencia de *Educar para los Medios*, con el fin de que además de lo anterior, los docentes pudieran comprender la manera como los medios representan la realidad; acercarse a la especificidad de sus lenguajes; conocer las técnicas utilizadas y reflexionar

⁷ Uno de los principales hallazgos de esta investigación fue que “los colombianos sienten que es una necesidad incidir en la relación que los niños y adolescentes establecen con los medios masivos de comunicación.”

RESTREPO, Javier Darío y REY, Germán, (1995), Desde las dos orillas, 1ª edición, 258p., Ministerio de comunicaciones, Bogotá.

⁸ LOPEZ De La Roche, Maritza y GOMEZ Frías, GRISELDA, Los niños cuentan. Manual de prácticas comunicativas, 128 p., Bogotá.

⁹ LOPEZ De La Roche, Maritza (2000), Los niños como audiencias, 1ª edición, 449 p., Bogotá.

sobre los nuevos modos de sentir que emergen a partir de los medios. En estos talleres los docentes socializaron sus propuestas organizativas y estrategias pedagógicas para generar formas de aprendizaje analíticas sobre los medios, la sociedad y el mundo.

1997 – Los docentes que habían hecho un trabajo significativo proponen desarrollar una estrategia de acompañamiento que diera cuenta de los adelantos en la Comunicación-Educación. El PCiN publica COMETARIO, un boletín trimestral que relata las experiencias sobre Comunicación – Educación y Niñez que se adelantan en el país y actualiza a los docentes en el debate en este campo.

1998 – Se realizan talleres cuya intención fue principalmente, actualizar a los docentes en los ámbitos y nuevas corrientes que surgían en el campo Comunicación-Educación, pues la discusión se instalaba en terrenos como las mediaciones, las preguntas por el sentido de la educación y las prácticas pedagógicas.

2000 – El PCiN visita las instituciones escolares más destacadas y más fluidas en el proceso de retroalimentación, para conocer las prácticas que llevan a cabo a raíz de los procesos de formación mencionados.

Hallazgos de este primer giro en la relación docentes- comunicación

El proceso de acompañamiento que el PCiN realizó a los docentes en cada una de sus instituciones, permitió identificar algunos enfoques en la manera como los docentes colombianos están asumiendo desde sus propias concepciones el campo de Comunicación-Educación:

- Los docentes comprenden la comunicación como un proceso integral, de relaciones abiertas y participativas y como una oportunidad de conocer el mundo. Están comprometidos en la búsqueda por conectar la formación de la niña y el niño con su entorno familiar, social, cultural y fortalecer el proceso comunicativo al interior de sus instituciones. Están reconociendo que la televisión propicia el aprendizaje de conocimientos, relacionados con la escolaridad formal, con los saberes de la familia, las relaciones interpersonales, los valores y la vida cotidiana en general. Incluso, existen proyectos que contemplan la realización de talleres sobre medios de comunicación a padres de familia, junto con docentes y estudiantes.
- Los docentes se están interrogando frente a los cambios que la comunicación le está demandando a la educación, en el formato atractivo de los medios y su oportunidad pedagógica en el aula. Los maestros han tomado conciencia sobre la incidencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje y

socialización de sus estudiantes. A ello responden con la creación de estrategias pedagógicas que involucran los medios, como un apoyo a las diferentes áreas académicas, por ejemplo, algunos están acompañando sus clases con las telenovelas, los noticieros y los programas preferidos de las niñas y los niños.

- Hay un replanteamiento en la relación docente-alumno, lo que ocasiona una interacción entre la cultura del docente y la cultura de los estudiantes.
- Hay espacios comunicativos que le están brindando a la escuela la oportunidad de proyectarse social y comunitariamente, a través de la búsqueda de información y la generación de debates de interés colectivo en espacios comunicativos. El trabajo con los Medios Impresos, especialmente el periódico, es el que más presencia tiene en las rutinas escolares. Es utilizado como material de apoyo en las clases de Español, Ciencias Naturales y Geografía. A través de su uso en el salón de clases, los docentes buscan, desde fortalecer el proceso de lecto – escritura de sus alumnos, hasta propiciar la investigación participativa e intervención comunitaria de los estudiantes, a través de trabajos investigativos-periodísticos. A su vez, las Emisoras Escolares o el Ejercicio Radial, está ampliando las posibilidades educativas, con la participación e integración de la comunidad educativa.
- Los proyectos y experiencias en Comunicación – Educación ocupan un lugar dentro de los programas académicos entendidos como Proyectos Especiales.
- Se están desarrollando competencias comunicativas, a partir del trabajo con medios, recurriendo a una gama de recursos lúdicos que activan las diferentes habilidades de las niñas y los niños.
- Los docentes están adquiriendo destrezas investigativas y de trabajo en equipo.
- Frente a las nuevas tecnologías, aparecen realidades opuestas: mientras en la zona selvática del occidente colombiano (departamento del Chocó) existen escuelas que le enseñan a sus estudiantes el concepto de “máquina” a partir de cajas de cartón, porque no tienen los recursos necesarios para adquirir tecnología; encontramos al otro extremo del País (Santander) colegios de niveles socioculturales más altos que tienen centros de medios audiovisuales altamente tecnificados, pero subutilizados porque no propician la participación, la creatividad y las novedosas formas de expresión de las niñas y los niños.

Segundo Giro: La Comunicación en la Educación

El PCiN quiso detenerse por un momento y mirar hacia atrás, tomar distancia del proceso y reflexionar en torno a sus debilidades y fortalezas, pues los logros de todo este trabajo no eran del todo evidentes. Nos enfrentábamos a unos índices altos de deserción del proceso, a una retroalimentación cada vez más débil, y a esfuerzos fallidos por sistematizar las experiencias.

Encontramos entonces diferentes situaciones: Mucho silencio por parte de los docentes indígenas o afrocolombianos, para quienes el tema de los medios de comunicación no tiene mucho sentido, pues su prioridad es el cultivo de sus lenguas nativas y de sus “usos y costumbres”. Propuestas comunicativas fragmentadas por la frecuente tendencia a trasladar las actividades de Comunicación a los docentes de español e idiomas, sin involucrar a los de otras áreas. La preocupación todavía primaria por los procesos de lecto–escritura sin que los docentes aún identifiquen en los medios una herramienta pedagógica para lograr sus propósitos.

Esto sumado a otros problemas como la desnutrición, baja autoestima, niños desplazados por la violencia, trabajo infantil, altos niveles de deserción escolar por no encontrar en la Escuela un espacio útil para mejorar el ingreso económico familiar agregando el inmenso deseo de recuperar la cultura de la convivencia, de la reducción de la agresividad y de la violencia intrafamiliar y escolar y de mejorar los procesos psicoafectivos y de comunicación humana, nos hicieron pensar que había que re-dimensionar el sentido de los procesos de formación en Comunicación-Educación.

Con este panorama y los datos arrojados por una micro-investigación¹⁰ con maestros de Bogotá acerca de las maneras como se estaban relacionando con los medios de comunicación, se formuló una Propuesta de Formación Innovadora, desde la base de que lo innovador no es radicalmente distinto a lo anterior, sino que arrastra parte de lo transformado. Dicha propuesta se sustenta en:

La formación de seres humanos: “No es con datos como se logra sino por la pasión, por la comunicación, por la relación humana, por la aventura de realizarse como persona, a partir de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación, del intercambio de experiencias” (Gutiérrez y Prieto). En esta línea, partimos del concepto de cualificación¹¹, según el

¹⁰ MOSQUERA, Bibiana y ROSALES, Mónica (1999) *Los maestros como audiencias*. Una aproximación a sus maneras de relación con la televisión. Universidad Central, 89p., Bogotá, (MIMEO)

¹¹ Voluntad autónoma de formación en el maestro, puesto que desde él se postula la consigna de éste como autor de su propia formación a partir de toda una serie de relaciones e interrelaciones que vaya instituyendo en su trabajo y en la vida al practicar una pedagogía en continua creación, con ensayos, errores y confrontaciones”. CALONJE Daly, Patricia, (1997).

cual para participar en un proceso de formación se hace necesario contar con la voluntad del docente interesado por indagar o trabajar.

Construcción conjunta y Principio de realidad y creación: Trabajamos por la autonomía del sujeto, por la formación de su juicio crítico, por el desarrollo de sus competencias comunicativas y la formación de su carácter ético. No buscamos que los docentes aprendan un discurso, sino que participen activamente compartiendo sus vivencias, sus sensaciones, aprendizajes y reflexiones, desde donde propiciamos la construcción del conocimiento. En esta construcción le otorgamos a la creatividad un papel muy importante, pues reconocemos el principio de incertidumbre, según el cual co-existen múltiples verdades y saberes, distintas dinámicas de reordenamiento cultural, segmentaciones y desigualdades.

Propiciar el diálogo entre los medios de comunicación masiva y la escuela: Buscamos acercar la escuela a la sociedad, para ello formamos a los docentes con la idea no de que lleven mecánicamente los medios a la escuela, sino de que puedan propiciar la interacción entre la escuela y los medios masivos, traer a la escuela los diferentes programas que niñas y niños están viendo y escuchando para hacerlos objeto de reflexión y análisis, tratando de promover el aprendizaje significativo y el reconocimiento de los intereses de las niñas y niños.

Propuesta de formación¹²

Está dividida en dos etapas, cada una con una duración de cinco días. La primera etapa consta de tres módulos y la segunda de uno.

Primera Etapa

- I. **Ser Comunicación:** explora la subjetividad de los docentes. Para este módulo se plantea una metodología que hace énfasis en actividades sensoriales, lúdicas y de interacción entre el grupo.
- II. **Comunicación/Educación:** hace un recorrido por las tendencias y corrientes de la Comunicación-Educación, las transformaciones comunicativas a lo largo de la evolución cultural, las teorías comunicativas y los modelos pedagógicos que han existido en la historia de la educación. Se profundiza en el tema de la Mediación Pedagógica como propuesta en la que se integran la comunicación y la educación y se abre un espacio para reflexionar en torno al ser innovador .

¹² El PciN ha sido convocado a realizar este Proceso de Formación especialmente en zonas rurales donde el conflicto armado tiene una presencia significativa y predomina la cultura oral.

- III. ***Planeación de estrategias Comunicativo-Educativas:*** presenta un modelo sencillo de exploración de una problemática de Comunicación-Educación identificada en la institución, para desde allí, plantear una propuesta de intervención. A la vez, se entregan herramientas básicas para la sistematización de los proyectos.

Segunda Etapa

- IV. ***Nuevos lenguajes, nuevas sensibilidades:*** aporta las herramientas básicas necesarias para crear estrategias que permitan el aprovechamiento de los medios de comunicación en los procesos pedagógicos. Los docentes conocen algunas experiencias de trabajo desde los diferentes ámbitos y corrientes de la Comunicación-Educación y tienen la oportunidad de generar nuevas ideas.

Estos contenidos están acompañados de un módulo escrito que sirve para reeditar la experiencia con la comunidad académica de las instituciones, también para aclarar dudas o complementar ideas frente a los proyectos.

A partir de esto, el PCiN y los docentes mantienen un contacto permanente con el envío de materiales de apoyo y nuevos procesos de formación en el campo de producción de medios escolares.

Con esta nueva propuesta se han formado alrededor de 150 docentes que están formulando proyectos de intervención en el campo Comunicación-Educación en los siguientes temas: El diálogo como instrumento de socialización; Enriquecimiento de la expresión oral; Propuestas pedagógicas en lecto-escritura; La Emisora Escolar como una estrategia que facilita la comunicación, participación, integración e interacción de los estudiantes y docentes; Creación de espacios para la expresión en público de las niñas y los niños; y La comunicación institucional y su influencia en los procesos educativos y pedagógicos, entre otros.

Logros de la experiencia

En lo pedagógico: Los docentes están comprendiendo la necesidad de conectar los contenidos curriculares con la cultura en la que se encuentra inmersa la escuela; aprovechan los medios de comunicación en el aprendizaje de los niños, especialmente para construir estrategias de lectoescritura, de mejoramiento de la expresión verbal y de superación de conflictos afectivos y de socialización. La metodología de trabajo utilizada por el PCiN, resulta ser para los docentes un ejemplo vivencial y dinámico que muchos se motivan por aplicar en el aula. Los docentes pueden

experimentar que para hacer una clase dinámica y un trabajo en comunicación basta con metodologías, materiales y equipos sencillos.

En el proceso personal: Reflexionan sobre su proyecto de vida personal y su coherencia con su labor docente y su rol como mediadores. Pierden el miedo a crear y recrearse, se aventuran a ser más imaginativos y espontáneos. Se hacen televidentes más críticos y reflexivos. Reflexionan sobre los pre-conceptos que manejan frente a los medios de comunicación y evidencian las capacidades que tienen para expresar “lo que llevo dentro”. Los docentes evidencian las potencialidades y habilidades que poseen, enriqueciendo así su autoestima y superación personal.

En la vida escolar: Evidencian que los procesos de comunicación en la escuela, permiten que los estudiantes y la comunidad se apropien de sus necesidades, se relacionen con los demás, tengan interés y sentido de pertenencia por la institución. Reconocen la importancia de la comunicación para la consecución de los logros educativos. Desarrollan habilidades para producir medios de comunicación escolares. Hallan pistas de cómo vincular la comunicación en general, con los procesos pedagógicos y demás actividades institucionales.

En lo comunitario y local: Se está traspasando la frontera de la escuela para extender el trabajo de los medios (especialmente el de la radio) a procesos comunitarios y generar más diálogo entre el mundo docente y la vida local. Igualmente se han evidenciado contactos al interior de los Departamentos, para aunar esfuerzos y crear colectivos de comunicación entre docentes.¹³

Complicidad entre la cultura oral y la tecnológica: Experimentar con los docentes su propia “biografía tecnológica” y hacer un recorrido con ellos desde lo oral pasando por la “tecnología del texto escrito” hasta llegar a la audiovisual, les permite crear relaciones comprendiendo que es posible gestar cierta complicidad entre sus culturas y las de los niños y niñas que están educando, sin sentir que es un campo que “compite” con sus clases.

Nuevos giros:

En la evaluación permanente del proceso, tanto docentes como PCiN coinciden en que es importante continuar mejorando los siguientes puntos:

- **Una pedagogía de la comunicación** que no sea una asignatura más dentro del currículo o asignada al profesor de español sino más bien a evidenciar la dinámica comunicativa dentro de los procesos pedagógicos y la vida escolar.

¹³ En el departamento de Bolívar se están generando contactos locales entre participantes de los talleres.

- **Fortalecer el enfoque pedagógico** que hay detrás de cada una de las iniciativas de trabajo con los medios de comunicación en el aula.
- **Reforzar la incidencia de los proyectos en el P.E.I.** para concentrar los esfuerzos en un proyecto macro que permita recoger la sumatoria de actividades en comunicación que no tienen un horizonte claro.
- **Re-mirar el contexto escolar** para que los proyectos obedezcan a una necesidad clara y específica de las niñas y niños de la institución.
- **Fortalecer la sistematización** para hacer una reflexión más sistemática de las experiencias que se están adelantando.
- **Mejorar la retroalimentación** con el PciN y entre los mismos docentes porque es importante socializar las experiencias, abrir espacios de diálogo y reflexión.

A manera de conclusion

La formulación de estos nuevos proyectos comunicativo-educativos en las escuelas del país, garantiza la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, a partir del reconocimiento de los nuevos lenguajes, gustos y narrativas de niñas y niños, donde ellos son protagonistas, participan en la construcción de conocimiento y desarrollan sus competencias básicas.

Evidenciamos que la Comunicación-Educación aporta a la comunicación para el desarrollo social, porque trasciende su visión instrumentalizada, donde los actores involucrados no son objetos de ella sino sujetos comunicantes. De este modo, la comunicación es medio y fin en sí misma, y se convierte en el lugar de los procesos sociales de transformación, desde el cual se pueden llevar a cabo los cambios culturales necesarios para mejorar las condiciones de vida de nuestra sociedad.

Finalmente es importante seguir afianzando la relación pedagógica en la cual se destaca **el proceso de transformación del ser humano**, que se ocupa de la interacción entre las personas y su realidad, el desarrollo de su potencial intelectual y su conciencia social. Esta transformación se verá fortalecida si se inserta de manera procesual y equitativa el entorno tecnológico, informativo y comunicacional del mundo contemporáneo a la realidad de unos niños y niñas que todavía aprenden, a la luz de una vela los mitos y leyendas que les enseñan sus abuelos, que no tienen lápices de colores para pintar sus ríos y montañas y que sólo cuentan con el potencial de su fantasía e imaginación para visualizar un robot. Sólo tendrá sentido la tecnología si va acompañada de herramientas que generen en ellos una actitud crítica, aumenten sus competencias comunicativas, respeten sus tradicionales formas de transmisión de la cultura y además las difundan. En

últimas, sólo tendrá sentido la tecnología si propicia en estas niñas y niños una visión más amplia de equidad, bienestar y justicia social que se supone veremos en 40 años.

Referencias

- RUEDA Ortiz, Rocío. (1999), “Nuevas tecnologías y nuevas narrativas en el mundo de hoy: Implicaciones en los modos de aprender”, en: *Memorias “En Noviembre hablemos con la niñez”* PCIN. Bogotá, pp.4-10.
- RESTREPO, Javier Darío. (1995), *Desde las dos orillas*, 1ª edición, 258p., Ministerio de Comunicaciones, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Fundación Antonio Restrepo Barco. Fundación Corona. Programa Alegría de Enseñar,(1996), *Huellas de Educación en Tecnología. Experiencias de maestros*, 1ª edición, 193 p. , Bogotá.
- MATURANA, Humberto. (1998), *Formación Humana y Capacitación*, 1ª edición, 127p., TM editores, Santiago de Chile.
- VALDERRAMA, Carlos Eduardo, (2000), “Comunicación-Educación Un nuevo escenario en: *Nodos y Nudos*. Volumen 2, número 8 Enero-Julio, Universidad Pedagógica Nacional. Red de cualificación de educadores en ejercicio-RED-CEE-, Bogotá, D.C., pp2-10.

Aura Patricia Orozco Araújo é comunicadora social e especialista em Comunicação e Educação. Atualmente, é coordenadora da área de educação do Projeto de Comunicação para a Infância e responsável pelas publicações de material impresso e CDs da área de educação no Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar (Bogotá - Colômbia). Tem participado também como autora nos magazines *Cometario* e *Pizarra-Tiza*, do mesmo Instituto.
E-mail: aura71@hotmail.com

Artigo recebido em agosto/2001

A insurreição dos saberes em Michel Foucault

Maria Manuela Alves Garcia

Resumo

O artigo comenta, desdobra e multiplica o sentido do discurso de Michel Foucault acerca da história e de uma analítica dos saberes, enfocando a produtividade para a teoria e a pesquisa educacional de noções como “poder-saber”, “regime de saber” e “regime de verdade”. Defende que o sujeito e a individualidade modernas são ao mesmo tempo produtos e objetos do poder e do saber, e que estes, mesmo sendo aspectos distintos e possíveis de serem dissociados, mantêm uma relação circular: o poder no seu exercício produz saber, e o saber, por sua vez, institui efeitos de poder e verdade que nomeiam os indivíduos e a história de formas particulares. Desde essa perspectiva, a escola e a pedagogia estão profundamente implicadas no governo e no autogoverno da conduta humana e na produção de uma humanidade essencializada, idêntica à sua própria consciência, unitária e soberana de si mesmo e da história. Discute ainda qual a natureza da crítica teórica e da liberdade desde um ponto de vista não humanista.

Palavras-Chave: História; método histórico; poder-saber; subjetivação

Abstract

This article comments on, unfolds, and multiplies the meaning of Michel Foucault’s discourse about history and about an analytics of knowledges, focusing on the productivity, both for educational theory and research, of notions such as “power-knowledge”, “regime of knowledge” and “regime of truth”. It argues that the modern subject and the modern individuality are, at the same time, products and objects of power and knowledge and that these two, even constituting distinct aspects, liable to dissociation, keep a circular relationship: power in exercise produces knowledge; knowledge, in its turn, institutes effects of power and truth which name individuals and history in particular ways. From this perspective, the school and pedagogy are deeply implicated in the government and self-government of human conduct, and in the production of an essentialized humanity, identical to its own conscience, unitary and sovereign of itself and of history. The article also discusses the nature of theoretical criticism and of liberty, from a non-humanist point of view.

Key-words: history; historical method; power-knowledge; subjectivation

Enfrentar-se com o problema da escrita é sempre um desafio e um exercício que envolve uma certa angústia. Ainda mais quando a proposta deste texto é fazer um comentário de aspectos do trabalho de um intelectual que primou pela ausência de compromissos teóricos ou programas políticos futuros; pela recusa de que suas idéias ou hipóteses de trabalho (como gostava de afirmar) fossem enquadradas em fronteiras disciplinares, transformadas em modelos ou quadros de referência; que mais de uma vez expressou sua preocupação com a tendência de um academicismo (na qual estou implicada; que mais não seja, pela força da tradição e do *habitus*), afeito a explicações totalizadoras e coerentes, que acantona ferramentas conceituais utilizadas em contextos específicos no interior de um novo paradigma teórico ou de explicações globalizantes.¹

Comentar, desdobrar, multiplicar o sentido do discurso de Foucault acerca de uma analítica dos saberes, abordando os conceitos de *regime de saber* e *regime de verdade*, as relações de *poder-saber* e suas implicações críticas na investigação de discursos “sérios”, ou com pretensões científicas, é a tarefa que na seqüência tentarei desenvolver. Para tanto, partirei de comentários gerais que apresentam a trajetória intelectual de Foucault para, a seguir, concentrar-me propriamente nas temáticas antes delimitadas. Por último, destaco a natureza da crítica e da liberdade desde uma perspectiva foucaultiana.

A trajetória intelectual de Michel Foucault

Michel Foucault, filósofo por formação, tomou por objeto os saberes e campo de estudo a História do Pensamento, dedicando-se a estudar as condições de emergência de nossas categorias de pensamento e a transformação dos saberes e suas relações intrínsecas com o poder na produção de formas de subjetivação características da Modernidade. Saberes cujo corpo visível, conforme ele mesmo diz no memorial apresentado aos professores do Collège de France, em 30 de novembro de 1969, ao ocupar a cátedra de *História dos Sistemas de Pensamento*, não se resume aos discursos teóricos, científicos ou pretensamente científicos, mas é especialmente “o saber investido nos sistemas complexos de instituições”, materializado em toda uma série de práticas cotidianas e regulamentadas. (Eribon, 1990, p.199)

Dando continuidade ao descentramento operado por Marx, Weber e Durkheim na aplicação dos métodos e teorias da história e, em algumas

¹ Vejam, por exemplo, os comentários de Foucault acerca dos intelectuais, do trabalho intelectual e universitário, disseminados em diversos artigos e entrevistas. Especialmente em “*Microfísica do poder*” (1990), “*Saber y Verdad*” (1991) e “*Verdad, individuo y poder*” (1990e).

questões, opondo-se mesmo a esses clássicos das ciências sociais, Foucault rechaça o discurso histórico como memória, reconstituição de um passado longínquo ou recente, expressão de fatos e verdades que tiveram uma existência “real” em algum tempo e lugar, cujas pegadas o historiador se encarregaria de rastrear construindo continuidades necessárias entre acontecimentos obedientes a determinadas leis de desenvolvimento e a uma lógica exterior à própria história. Opondo-se a uma concepção do discurso como signo de algo que lhe é anterior e exterior, entende que as coisas, os fatos, os próprios sujeitos e objetos históricos emergem como efeitos de práticas discursivas e de configurações históricas e culturais resultantes de um jogo de forças “que não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (Foucault, 1990_b, p.28) e do acidente.

Ao entendimento da história como sucessão de acontecimentos contínuos, busca das origens, das causalidades, das identidades primeiras e essências que repousam em algum lugar e dão sentido e coerência ao nosso presente, Foucault propõe tratar a história como uma “miríade de acontecimentos entrelaçados”, “sem referências ou coordenadas originárias” (ibidem, p.29), totalizações coerentes fundadas no progresso da consciência e na vontade dos sujeitos. Propõe descrever o acontecimento no que ele pode ter de “único e agudo”, privilegiando a descrição das descontinuidades e das rupturas, assumindo o saber histórico como um “saber perspectivo” que inevitavelmente é construído pela narrativa interessada do historiador. Nega a figura de um sujeito fundador do conhecimento e do sentido do discurso, propõe o estranhamento do sujeito e sua consciência como agente histórico fundamental e centro dos acontecimentos sociais e do progresso em direção a formas societárias mais evoluídas e humanizadas. A idéia de progresso é substituída por uma visão que privilegia a singularidade dos acontecimentos, as descontinuidades, as emergências e as rupturas como fruto de relações de força que não obedecem a nenhuma causalidade ou princípio. As investigações históricas que Foucault desenvolveu mostram, concomitantemente, como determinados domínios de objetos foram constituídos; ou objetivados, e como os indivíduos produzem e são produzidos através de determinadas práticas e discursos — modos de subjetivação.

No programa de investigação que desenvolveu no curto tempo de sua vida já é corrente distinguir três domínios de suas pesquisas : a arqueologia do saber, a genealogia do poder, e a genealogia da ética ou da “experiência de si”. Domínios de ordem metodológica que, segundo autores como Morey (1990), apesar de aparecerem em ordem cronológica considerando o curso de suas pesquisas, não se tratam de fases metodológicas sucessivas nas quais um método substitui o outro por esgotamento e impossibilidade do

primeiro. São antes englobamentos mais amplos em que o domínio da genealogia incorpora o da arqueologia e explica o que essa contentava-se em simplesmente descrever. No domínio da ética, Foucault articula a genealogia em torno da questão da subjetividade, das técnicas e tecnologias através das quais nos produzimos enquanto sujeitos morais.

Sem querer entrar no mérito das palavras de Morey (1990), ou das discordâncias que esse tipo de avaliação suscita entre os comentadores de Foucault, interessa-me precisar o fato de que o próprio Foucault não define suas pesquisas ou a evolução de suas problematizações nos termos da passagem de um domínio de ordem metodológico ao outro, mas em termos de uma temática que paulatinamente foi se objetivando ao longo de suas investigações: o sujeito, ou “uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault,1995,p.231-232); e de uma tarefa: a elaboração de uma “ontologia histórica de nós mesmos” através de três eixos que, segundo diz (ibidem,p.262), já estavam presentes em seus trabalhos iniciais ainda que de uma forma “um tanto confusa”:

“Primeiro, uma ontologia histórica e nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais.” (Foucault,1995, p.262)

Propõe uma ontologia e uma história do presente por oposição a uma filosofia da finitude e a uma analítica da verdade. Formula uma história da constituição de nossas identidades e categorias de pensamento, através da análise dos procedimentos de individualização e de totalização que caracterizam as estruturas do poder moderno. Não se trata simplesmente de uma história das idéias ou das representações, mas de como foi possível a constituição de um campo de saberes e de práticas que entraram no jogo do verdadeiro e do falso e tomaram o homem objeto do poder e do saber no sentido de potencializar suas forças, torná-lo útil, produtivo e submisso.

Assim, se nas obras arqueológicas, como em “*A Arqueologia do saber*”, Foucault enfatiza uma análise dos discursos que propõe a primazia da análise enunciativa e a busca das regras de formação do discurso como condição de possibilidade dos saberes, obscurecendo as relações entre o discursivo e o não-discursivo, com “*Vigiar e punir*” inaugura uma analítica na qual essa distinção desaparece, havendo, nas palavras de Deleuze (1995, p.42), um “ajustamento” e uma “penetração” dessas duas formas: o visível

(as instituições, o poder, as normas, os regulamentos, etc) e o enunciável, no que Foucault chama de “máquina” ou de dispositivo de poder-saber (as disciplinas, por exemplo).

Poder-saber, regime de saber, regime de verdade

É exatamente ao tratar do nascimento das sociedades disciplinares nos séculos XVII e XVIII, em “*Vigiar e punir*”, que Foucault demonstra as íntimas conexões dos saberes (em especial, dos saberes das chamadas ciências humanas) com o poder. Posteriormente, aprofundará as relações entre discurso e poder na “*História da sexualidade I: A vontade de saber*” ao investigar a “vontade de verdade” que serviu de suporte e instrumento à proliferação de discursos verdadeiros sobre o sexo.

“*Vigiar e punir*” descreve a passagem de uma economia do poder baseada em tecnologias que têm por alvo o corpo dos condenados e a exaltação do “super-poder” do soberano, a uma economia do poder que estende sua rede de visibilidade ao conjunto da sociedade, utilizando-se de aparatos administrativos e tecnologias de poder que tornam os indivíduos ao mesmo tempo um efeito e um objeto do poder. Como diz Foucault, o século das “luzes” que descobriu as liberdades formais e jurídicas também inventou as disciplinas, nas quais “a formação do saber e a majoração do poder se reforçam regularmente segundo um processo circular”(Foucault,1987,p.196). Surge, assim, com o poder disciplinar, uma nova “anatomia política” do corpo, uma anatomia do poder, cujo princípio geral é o panoptismo que, esquadrinhando o espaço e o tempo e inserindo os indivíduos em um estado consciente e permanente de visibilidade, dispensa coerções e interdições externas e ostensivas, tornando os próprios indivíduos o princípio de sua sujeição. Isso porque retomam por sua própria conta as limitações do poder, fazendo-as funcionar sobre si mesmos.(ibidem,p.179)

É nessa anatomia do poder que Foucault percebe o nascimento das ciências humanas. O poder disciplinar, através de dispositivos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, acompanhados de uma série de técnicas de notação e registro marcam a entrada dos indivíduos no campo do saber, tornando possível as ciências humanas e a fabricação do indivíduo moderno. Dispositivos que, recuperando formas de racionalização há muito aplicadas pela teologia, pelo ascetismo e pelas estratégias militares, integram uma nova economia do poder que funciona, ao mesmo tempo, como técnica de adestramento e normalização dos indivíduos e das populações e mecanismo de individualização que permite a extração de saberes sobre os seres humanos.

Com a circularidade das relações entre saber e poder, Foucault introduz-nos em uma concepção diferenciada, tanto do saber como do poder. Para ele, o saber não é poder, nem vice-versa. Tanto o saber quanto o poder guardam suas especificidades, articulando-se por suas próprias diferenças. Introduz-nos ainda em uma analítica do poder; em uma “microfísica” do exercício ou do funcionamento do poder que amplia nossa compreensão acerca do poder nas sociedades contemporâneas e subverte a pretensão de cientificismo e de verdade de nossos discursos no campo do saber. Diz ele em “*Verdade e poder*”, ao comentar os inconvenientes da aplicabilidade da noção de ideologia (enquanto mistificação) na análise do discurso:

“Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.” (Foucault, 1990a, p.7)

Por idéias como essas, tornou-se um lugar comum afirmar que para Foucault a verdade não existe. Em opiniões sobre essa questão coletadas por seu discípulo François Ewald, em 1984, Foucault acusa de “*espíritos simplistas*” os que tiram esse tipo de conclusão dos seus trabalhos. As investigações desenvolvidas por Foucault certamente desmentem esse lugar comum. Foucault preocupou-se com a verdade sim. Preocupou-se com a política instituída pelos discursos verdadeiros, com a demanda de verdade que nos tempos modernos investe de poder nossos corpos e almas. Por isso, defende seu trabalho como uma história das relações que unem o pensamento à verdade, uma história do pensamento enquanto pensamento da verdade (idem, 1991, p.231).

“A verdade é deste mundo”, argumenta Foucault . Não existe verdade sem relações de poder que a produzem e sustentam, e não existe verdade sem efeitos de poder. Trata-se então, desde uma perspectiva foucaultiana, de verificar qual a política instituída pela verdade, de verificar qual o seu “regime”:

“Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (Foucault, 1990a, p.12)

E trata-se, para as/os intelectuais, acrescenta Foucault (ibidem, p.14), de saber se é possível instituir uma nova política da verdade; se é possível mudar “o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”.

Do ponto de vista de uma análise genealógica dos discursos, as transformações no nível do saber (as mudanças de formas e conteúdos do discurso) não são explicadas por progressos nas formas de racionalidade, nas consciências, ou pela emergência de novos paradigmas e verdades; são antes o resultado da instauração de novos “regimes” de verdade, de uma recomposição dos efeitos de poder que circulam entre os enunciados científicos. Em suma, trata-se de traçar a economia política da verdade, as táticas e estratégias de poder dos discursos tidos por verdadeiros.

O alcance das afirmações de Foucault acerca da verdade e dos saberes em suas relações com o poder e a conseqüente exploração desse tema exigem um maior detalhamento da analítica do poder em Foucault. Se Foucault introduziu-nos em uma microfísica do poder com “*Vigiar e punir*”, é em “*A vontade de saber*”, o primeiro volume de sua “*História da sexualidade*”, que apresenta algumas proposições e “regras da prudência” para uma analítica das relações de poder-saber, presentes no discurso sobre o sexo.

Nas proposições sobre o poder, apresentadas em um capítulo de “*A vontade de saber*” dedicado ao *método*, Foucault (1993) resume o fundamental do seu ponto de vista sobre o exercício do poder. Logo de saída trata de se afastar de uma concepção jurídico-repressiva do poder que tem raízes profundas no pensamento político ocidental: o poder não é algo que se possua, ou que se deva procurar em um foco único de soberania, mas é algo que se “exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”(p.89-90). As relações de poder têm um “papel diretamente produtor”, sendo imanentes a outros tipos de relações (“econômicas, de conhecimentos, sexuais”). As grandes dominações e clivagens sociais, prossegue ele, são efeitos hegemônicos sustentados por uma rede de múltiplos pontos de poder cuja racionalidade é a das táticas inteligíveis e anônimas (guiadas por uma série de miras e objetivos) que se exercem em níveis locais e limitados.

Foucault refuta, assim, uma visão do poder que privilegia quase que com exclusividade o aparelho de Estado e que localiza nas relações de produção a fonte essencial da dominação. Criticando a vulgarização de um certo marxismo que resume o exercício do poder ao aparelho de Estado e o essencial da dominação às relações de produção, Foucault (1990c, p.160) diz: “o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo,

titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder.” E continua, referindo-se à relação entre produção e dominação: “As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apóiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem.”(ibidem, p.160)

Se por tanto tempo temos nos acostumado a ver o poder como o outro do não-poder; se nossas críticas têm se pautado pela possibilidade de práticas e regiões do discurso isentas dos efeitos do poder, a analítica do poder proposta por Foucault mostra-nos a impossibilidade dessas pretensões, evidenciando que de um modo ou de outro, seja nos seus aspectos repressivos ou de interdição, seja enquanto positividade e criação, o poder está sempre presente. Aliás, o combate de Foucault foi exatamente contra os poderes mais insidiosos e sutis que, a partir do século XVII, tomam por objeto a vida dos indivíduos e das populações. Um combate dirigido contra os efeitos de poder instituídos pelos discursos científicos ou pretensamente científicos, contra as práticas discursivas regulamentadas ou não, contra as formas sutis de dominação e normalização que “extravazam” dos aparelhos de Estado e cotidianamente tomam por objeto nossos corpos, nossas vidas e nos produzem enquanto sujeitos éticos e morais.

Em “*O sujeito e o poder*”, define a especificidade do poder como “um conjunto de ações sobre ações possíveis” que operam em um campo de possibilidades da conduta dos indivíduos (Foucault, 1995, p.243), insistindo na produtividade do poder e na sua não-redução pura e simples ao exercício da violência. Afirmando que o poder na modernidade combina de forma eficaz, nas mesmas estruturas sociais, tanto procedimentos de individualização como de totalização, em “*A vontade de saber*” define as duas formas principais pelas quais se desenvolveu o poder sobre a vida a partir do século XVII. Apesar de longa, vale a pena transcrever essa passagem:

“Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e

controles reguladores: uma bio-política da população.”(Foucault, 1993, p.131)

Uma tecnologia de poder de duas faces que tomou por objeto a vida humana, não mais na forma da exaltação do poder do soberano sobre a vida e a morte de seus súditos, mas de forma a gerir a vida dos indivíduos e das populações e de fazê-los entrar no domínio dos “cálculos explícitos” com o auxílio das nascentes ciências humanas, da estatística e da demografia. A essa tecnologia de poder Foucault dá o nome de “bio-poder”. Na era do “bio-poder”, a constituição de um campo de saberes sobre os homens e as populações é correlata à extensão por todo o corpo social de novas técnicas e dispositivos de governo e controle social.

Vê-se então o modo pelo qual Foucault nos alerta para os efeitos de poder relacionados com o saber e a verdade. Sua análise em torno da questão das relações entre poder e saber toma como objeto a maneira pela qual o saber circula e funciona, o seu regime interior de poder, enfim, o “regime de saber”(Foucault, 1995, p.235). Está interessado nas condições que possibilitam a certos discursos circularem como falsos ou verdadeiros, nos poderes instituídos pela verdade, no “regime de verdade” dos discursos com pretensões científicas.

Um exemplo desse tipo de problematização é dado por Foucault em “*A vontade de saber*”, ao investigar as estratégias de poder imanentes à vontade de verdade que tomou o sexo como objeto, colocando-o no centro de petições e demandas de saber. Nessa obra, Foucault (1993) apresenta quatro regras de uma análise que interroga os discursos em dois níveis: “o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos).”(ibidem, p.97) Regras que são, segundo suas palavras, “prescrições da prudência” mas que, lidas cuidadosamente, parecem sintetizar a concepção de Foucault acerca do discurso e suas relações com o poder.

A primeira, a *regra da imanência*. Um termo freqüente no vocabulário de Foucault e já anteriormente utilizado neste texto. Quer dizer, as relações de poder não agem exteriormente sobre a ciência. As relações de poder são a condição de possibilidade de determinados objetos de conhecimento e campos de saber:

“Se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir das relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi

porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos.” (ibidem, p.93)

Foucault propõe que a análise parta do que denomina “*focos locais*” de poder-saber, ao invés de buscar os grandes poderes (econômicos e ideológicos) que deturpam e mistificam a ciência, impossibilitando a emergência da verdade.

A segunda, a *regra das variações contínuas*, refere-se à instabilidade e à mobilidade das posições de poder, à não-fixação definitiva dos indivíduos nas posições de dominador e dominado, ou nas posições do que sabe e do que é privado de saber. Explica Foucault:

“As distribuições de poder, e as apropriações de saber não representam mais do que cortes instantâneos em processos, seja de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos. As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são matrizes de transformações.” (Foucault, 1993, p.94)

A terceira, a *regra do duplo condicionamento*, trata da relação entre os focos-locais de poder-saber e as estratégias globais do poder. Estas só são possíveis porque têm como suporte e ponto de fixação os focos locais; e estes, por sua vez, só funcionam porque encadeados sucessivamente, proporcionam efeitos globais. É a negativa de Foucault a qualquer determinismo nas relações entre o poder e o saber; e a negação de qualquer coisa como a idéia de um centro irradiador de poder que tem seus reflexos nas instâncias mais ínfimas da prática social (ibidem, p.95).

Por último, a *regra da polivalência tática dos discursos*, que trata da instabilidade e mobilidade do próprio discurso, reconhecendo este como o lugar onde se articulam saber e poder. Foucault define o discurso como “uma série de segmentos descontínuos”, elementos discursivos e “blocos táticos” no campo das correlações de força que podem entrar em estratégias diferentes e serem utilizados de forma idêntica para objetivos opostos (ibidem, p.95).

O poder é a condição necessária do saber. Não é algo exterior ao saber que age deturpando ou ocultando uma verdade que se encontra à espera de ser descoberta. O poder necessita do saber, de produzir e criar saber para ser mais produtivo e eficiente. E o saber, por sua vez, tem efeitos de poder e verdade. Somos levadas/os a descobrir o poder onde pensávamos que era impossível, ou seja, nos discursos e saberes que sob a denominação de “ciência” aprendemos a respeitar e a consagrar. É nesse lugar que ele percebe o poder, não como algo exterior, mas como potência e força

criadora. Quero dizer, como condição de possibilidade da própria ciência e de seus objetos.

Por isso, Foucault (1990d) caracteriza a genealogia como a “insurreição dos saberes”. Oposição dos saberes contra os efeitos de poder instituídos pelo discurso científico que, por suas características como a formalização, a coerência, a unidade, o universalismo e a hierarquização, desqualifica, soterra, mascara, subordina e exclui saberes locais e particulares. Isso coloca questões muito interessantes para nós educadores que lidamos cotidianamente com os saberes curriculares e com as verdades da ciência, os quais se mostram a nossos olhos como evidentes em sua supremacia epistemológica e social em relação a outras formas de saber e conhecimento. Não estará em tempo de pensarmos nas implicações dessas idéias para o currículo e para a organização dos saberes escolares?

Creio que Foucault abre-nos imensas possibilidades para o exercício da tarefa crítica que como educadoras e educadores tantas vezes propomos em nossos discursos e práticas. Sua originalidade ao abordar as questões do poder e do saber alerta-nos para os perigos de nossos discursos e para a necessidade de investigarmos os regimes de verdade que cotidianamente instituímos, movidas/os por uma sensibilidade diante das desigualdades sociais e pela esperança em algumas utopias de liberdade e justiça que comumente têm um caráter regenerador e salvacionista.

Mas qual a natureza da crítica desde uma perspectiva foucaultiana? Como se coloca a questão da liberdade desde esse ponto de vista?

Considerações finais

Se, como diz Rajchman (1987, p.68), o termo “crítica” nos remete ao esforço de expor “operações não-reconhecidas de poder na vida das pessoas”, tenho que concordar com ele que Foucault foi um teórico crítico. Mas, como ele mesmo reconhece e desenvolve de forma analítica, Foucault foi portador de uma crítica singular.

A teoria crítica de Foucault afasta-se das tradições da teoria crítica da Escola de Frankfurt e de Habermas que influenciaram amplamente o nosso pensamento de esquerda. Imbuídas/os da doença do esquerdismo de combater posições e linhas, e de fundamentar nossa crítica tendo por modelo a atingir uma utopia política e social emancipadora, é compreensível nossa dificuldade em assimilar a natureza da crítica desde uma perspectiva foucaultiana. Um tipo de crítica que não se utiliza da linguagem da alienação, da mistificação ou da repressão; que não assume a forma de uma crítica geral e abstrata do Estado e da economia, e que não oferece projetos políticos para o futuro. Enfim, nas palavras de Ewald (1993), um “pensamento sem compromissos”.

A crítica em Foucault é a eterna revolta que evidencia as formas históricas da constituição do sujeito, a arbitrariedade da idéia de necessidades universais do ser humano, a arbitrariedade das instituições, das normas e das racionalidades que nos governam e com que nos governamos. Como já se enfatizou, seu principal combate foi contra o “governo da individualização”, contra essas formas de governo que atam os indivíduos à sua própria identidade e os subjagam a outrem. Assim, a crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, ou uma “hiper-crítica”, no dizer de Veiga-Neto (1996). Uma crítica regional, sem programa ou teleologia, que se volta sobre si mesma para perguntar as condições de possibilidade de sua própria racionalidade.

Em entrevista de 1982, publicada com o título de “*Verdad, individuo y poder*”, Foucault expressa sua desconfiança acerca do legado da tradição humanista em crenças sobre questões como o conhecimento, o homem, a liberdade, os direitos humanos:

“Cierta idea o modelo de humanidad ha ido desarrollándose a través de estas distintas prácticas — psicológica, médica, penitencial, educacional — y ahora la idea de hombre se ha vuelto normativa, evidente, y supuestamente universal. Puede que el humanismo no sea universal, sino bastante relativo a cierto tipo de situación. Lo que llamamos humanismo ha sido utilizado por marxistas, liberales, nazis, católicos. Esto no significa que tengamos que eliminar lo que llamamos derechos humanos o libertad, sino que no podemos decir que la libertad o los derechos humanos han de limitarse a ciertas fronteras.(...)”

Lo que me asusta del humanismo es que presenta cierta forma de nuestra ética como modelo universal para cualquier tipo de libertad. Me parece que hay más secretos, más libertades posibles y más invenciones en nuestro futuro de lo que podemos imaginar en el humanismo, tal y como está representado dogmáticamente de cada lado del abanico político: la izquierda, el centro, la derecha.”(Foucault, 1990e, p.149-150)

As palavras de Foucault falam por si mesmas e são suficientemente contundentes para dispensar qualquer comentário que eu possa fazer para multiplicar o seu sentido.

Foucault convida-nos a um trabalho sem trégua de auto-modelamento de nossas idéias, convicções e práticas. Desafia-nos a desvelar a política instituída pelas práticas discursivas que nos formam e conformam. Desafia-nos, tanto no trabalho como na vida, a tornarmo-nos aquilo que ao princípio não éramos. Desafia-nos a um trabalho crítico sem o

aprisionamento de certezas no horizonte ou de utopias de chegada. Enfim, desafia-nos.

Referências

- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- EWALD, François. *Foucault; a norma e o direito*. Lisboa, Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. 5 ed, Petrópolis, Vozes, 1987.
- _____. *Microfísica do poder*. 9 ed, Rio de Janeiro, Graal, 1990.
- _____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 9 ed, Graal, 1990a, pp. 1-14.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. 9 ed, Graal, 1990b, pp.15-37.
- _____. Sobre a geografia. In: _____. *Microfísica do poder*. 9 ed. Graal, 1990c, pp.153-165.
- _____. Genealogia e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 9 ed, Graal, 1990d, pp.167-177.
- _____. Verdad, individuo y poder. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A. e I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990e, pp.141-150.
- _____. El interés por la verdad. In: _____. *Saber y verdad*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1991, pp.229-242. (Coleção “Genealogia del poder”)
- _____. *História da sexualidade I ; A vontade de saber*. 11 ed, Rio de Janeiro, Graal, 1993.
- _____. *A arqueologia do saber*. 4 ed, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- _____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.

- MOREY, Miguel. Introducción: la cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo e otros textos afines*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A. & Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidade Autònoma de Barcelona, 1990. p. 9-44.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996. (Tese de doutorado)

Maria Manuela Alves Garcia, doutora em Educação pela UFRGS, é professora de Teoria e Prática do Ensino no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPeL. É autora de *A Didática no Ensino Superior* (Papyrus, 1994) e co-organizadora de *Trabalho docente: formação e identidades* (Seiva, 2001). Entre os diversos artigos que publicou destaca-se "O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu" (Cadernos de Pesquisa, n.97).

E-mail: garciamma@terra.com.br

Artigo recebido em junho/2001

Formação Docente Contínua no contexto das Reformas Educacionais: estratégia de formação ou estratégia de cooptação e controle?

Sebastião Peres

Resumo

O desenvolvimento das reformas educacionais no Mercosul tem encontrado apoios entusiásticos e fortes resistências. Como os docentes têm sido apontados como responsáveis, em grande parte, pelas dificuldades experimentadas por outras reformas educacionais, agora eles estão recebendo uma atenção especial. Pretendendo, também, solucionar um sério problema relacionado à falta de formação profissional adequada de um grande número de professores, os governos têm dado ênfase a programas de Formação Docente Contínua. Além de examinar os diferentes significados que são dados, em diferentes países do Mercosul, a essa Formação Docente Contínua, considerando inclusive os possíveis limites que haveriam na sua designação como Formação Docente Continuada, esse artigo pretende questionar quanto à possibilidade de que esta 'estratégia de formação' esteja sendo utilizada, também, como uma 'estratégia de cooptação e controle'.

Palavras-Chave: Formação Docente Contínua; reformas educacionais; professores.

Abstract

The development of the educational reforms in Mercosul has received enthusiastic supports and strong resistances. How the teachers have been pointed out as responsible, largely, for making difficult other educational reforms, they are receiving special attention now. Also intending to solve the problem of the numerous teachers without a legal professional formation, the governments have emphasized Continuous Teachers Education programs. This article examines too the different significations attributed to Continuous Teachers Education in Mercosul, pointing out the limits in your designation as Continued Teachers Education, and interrogates about the possibility that 'formation strategy' are being used as a 'co-optation and regulation strategy'.

Key-words: Continuous Teachers Education; educational reforms; teachers.

Artimanhas, conflitos e esperanças no caminho das reformas

As autoridades educacionais do Mercosul vêm desenvolvendo um intenso esforço de convencimento da sociedade quanto à pertinência e propriedade das reformas educacionais. Pode-se dizer que o vetor fundamental desse esforço é o discurso messiânico sobre a educação (Cf., p.ex., Popkewitz, 1998). Ocorre que discursos desta natureza têm a propriedade de fazer aflorar fundamentalismos. Messianismo e fundamentalismo são, afinal, conceitos equivalentes. Assim, um tal discurso elaborado em relação à educação pode levar, no limite, tanto a um adesismo incondicional e acrítico, quanto à contestação incondicional e hiper-crítica.

Qualquer destas posições extremas é tão prejudicial a um processo de transformação educativa quanto a atitude dos que tentam aproveitar-se da situação para obter ganhos pessoais. O Ministério da Educação argentino determinou em novembro de 1998 uma intervenção em um Instituto privado de ensino secundário de Olivos, na região de Buenos Aires, devido à tentativa, por parte da direção do estabelecimento de ensino, de fraudar a Segunda Evaluación Censal – um exame aplicado em escolas de todo o país com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino que está sendo ministrado. Neste caso, a direção do Instituto teria distribuído aos alunos, antecipadamente, uma cola (machete) sob a forma de bilhetes contendo as respostas às questões das provas (múltipla escolha). Pretendia, com isso, melhorar a avaliação da instituição para atrair mais alunos. Os alunos denunciaram a fraude, porque

El director nos faltó el respeto. Lo que nos calienta es que nos dio el machete porque pensaba que no servíamos para nada. Lo único que le importa es su negocio (Hernán, aluno do 5º ano) (Carbajal, 1998, p.19).

Em uma escola em que se poderia comprar quotas de faltas ao preço de 150 pesos (US\$ 150), talvez não seja de todo absurda uma cena assim:

— Cualquier duda que tengan se dirigen al director general – dijo ayer ante el 5º A del Instituto Doctor Jesús Pérez Martínez, la funcionaria de Educación a cargo de la investigación sobre el primer machete institucional de la historia.

El curso completo había escuchado en silencio. Era la primera vez que el director Gabriel Pirato Mazza daba la cara ante sus alumnos después de que la mayoría de los chicos de quinto año lo acusara públicamente de haberles dado un papel cuidadosamente diagramado, con los resultados de las pruebas

de nivel realizadas por el Ministerio de Educación. El hombre miraba al piso. Una alumna, una de las que fue tentada para distribuir el polémico multiple choice, habló.

— ¿Cómo pretende que nos dirijamos a él si ni siquiera se atreve a mirarnos a la cara? – fue la pregunta de Mercedes García (Alarcón, 1998:17).

Nessa situação insólita em que alunos acusam o diretor de querer *colar* num exame, são ainda estes *chicos de quinto año* a compreender o significado deste tipo de *trampa*:

Mientras tanto, en Olivos, el colegio de los primeros chicos que se resisten a un machete gana fama, como las caras de algunos de sus alumnos. “Vas caminando y desde los autos te reconocen porque te vieron en la tele. ¡Vos sos de la escuela del machetazo!, te gritan”, cuenta Alejandra Tanus. Dice que entre sus compañeros ni siquiera se ha aplicado a la situación el más típico humor negro. Aún no circulan chistes sobre el tema. “Lo que se siente – define – es una gran vergüenza ajena. El está hundido, pero los alumnos también” (Alarcón, 1998:17).

Esse caso merece consideração não apenas pelo insólito, como curiosidade, mas porque pode ser considerado como uma situação limite em que se manifestam algumas das fragilidades e imponderabilidades do processo de reforma. A avaliação periódica dos sistemas de ensino, onde provas gerais aplicadas aos alunos de determinadas séries ou ciclos constituem instrumento fundamental, é considerada um fator chave para o sucesso das reformas, por permitir a aferição da qualidade do ensino ministrado. Uma certa padronização dos sistemas de ensino e dos currículos é considerada como necessária para possibilitar essa avaliação.

Um episódio como esse do Instituto Doctor Jesús Pérez Martínez expõe a fragilidade e os limites de um processo de avaliação ao qual se atribui tanta importância. Demonstra como interesses de ordens as mais diversas, até excusos, podem comprometer todo o sistema. Frente a um fato como esse torna-se difícil às autoridades educacionais não levar em conta questionamentos como aqueles levantados por Mariano Narodowski (1998:19):

Es posible montar un sistema de evaluación educativa confiable, a partir del cual obtener información acerca del proceso de enseñanza y sus resultados en las escuelas? ¿Es posible evaluar con seriedad y buen nivel técnico, sin utilizar políticamente los resultados? ¿Es posible hacer de la evaluación una herramienta

para los educadores, los alumnos y sus familias y no un instrumento de control y disciplinamiento social?

Narodowski, doutor em educação e professor da Universidade Nacional de Quilmes, na Argentina, percebe no episódio do *machetazo* alguns dos limites da política educacional reformista:

A la vez, faltan señales claras que muestren la escuela en una cultura del esfuerzo, del conocimiento y la excelencia y no de la puja por éxito en base a la salvación individual, sin importar el destino del resto.

Y si las evaluaciones van a jugar un papel importante en los mercados escolares, se necesita una acción reguladora por parte del Estado que limite prácticas corruptas y garantice la igualdad de oportunidades educativas para todos los argentinos. Para que la evaluación no sea otra herramienta de discriminación, exclusión y de triunfo, ascenso o privilegio a cualquier precio (Idem, 1998:19).

A pronta intervenção do Ministério, nesse caso, resulta da compreensão de que fatos como esse são perigosos porque oferecem argumentos poderosos àqueles que contestam a política educacional em desenvolvimento. E há que considerar que as reformas educacionais têm encontrado oposição que não pode ser considerada insignificante. Há, mesmo, situações em que o enfrentamento com as autoridades educacionais tem atingido um nível de tensionamento bastante elevado. É o caso, por exemplo, da *Carpa Blanca*, acampamento organizado e mantido, desde 2 de abril de 1997, pela CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), em frente ao Congresso Nacional argentino, em protesto contra a reforma educativa e a política educacional do governo Menem. Nesse acampamento revezam-se grupos de professores oriundos de todas as províncias e que permanecem ali jejuando, ao mesmo tempo em que desenvolvem atividades culturais e políticas voltadas à divulgação das propostas daquela entidade sindical e à denúncia do que seriam os reais efeitos da política educacional menemista. Em um folheto distribuído no local em janeiro de 1998, intitulado *La Carpa Blanca: símbolo de la resistencia a la injusticia*, pode-se ler que:

CTERA resolvió en su Plenario realizado en Viedma (R. Negro) el 20 de marzo de 1997, emprender una acción gremial que pudiera expresar la globalidad del problema, no interrumpiera el dictado de clases, y pudiera permanecer todo el tiempo que fuera necesario hasta generar un elevado grado de concientización,

tanto en la ciudadanía como en los políticos y gobernantes, respecto de la necesidad de defender la educación pública, la equitativa distribución del conocimiento y el adecuado financiamiento de las políticas y los salarios del sector.

Pelo mesmo folheto somos informados de que:

Los docentes que ayunan sólo beben líquidos. Los grupos de 20 a 30 personas permanecen así entre 28 y 31 días o hasat que su salud se lo permita.

Hasta el 19 de enero de 1998 y luego de 295 días de ayuno, han pasado por la CARPA BLANCA DE LA DIGNIDAD, 390 docentes de todos los lugares del país.

(...)Hubo en la carpa 47 conciertos, 73 conferencias de prensa, más de 50 acontecimientos culturales diversos y se han recogido 1.173.500 firmas de ciudadanos que exigen el tratamiento de la Ley de Financiamiento en el Congreso.

Se han organizado 8 multitudinarias marchas y 5 días de paro nacional en los cuales las escuelas de todo el país, pública y privadas, permanecerion cerradas.

Outro episódio dos mais relevantes, nesse sentido, foi o movimento desencadeado em Montevideú, a partir de 14 de agosto de 1996, por estudantes que reivindicavam “el cese de la reforma educativa y la apertura de un debate nacional” (Gobbi, 1996:4). Durante 29 dias os estudantes, organizados em uma *Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria* e com marcante apoio popular, sustentaram um movimento que, em seu apogeu, manteve ocupados 30 liceus e escolas técnicas e reuniu mais de 10 mil pessoas em uma passeata que cruzou o centro da capital uruguaia.

Aparentemente, a intensidade dessas resistências é proporcional à amplitude das reformas. Afinal, pressionados internamente por forças as mais diversas, desde movimentos sociais populares até o empresariado, e externamente por organismos internacionais poderosos, tais como UNESCO, BID, Banco Mundial, os governos têm procurado atuar na infraestrutura, currículos, formação docente, reorganização dos sistemas, etc.

Em contrapartida, não faltam docentes que, mesmo considerando que há limites nas propostas de reformas em andamento, entendem que a adesão a elas pode ser o caminho mais indicado para atingir o objetivo de melhorar a educação. É o caso, por exemplo, do grupo de professores que participam da experiência piloto de reforma no Liceo 5 de Paysandú, no Uruguai:

Se nos ofreció la posibilidad de vivir como liceo una innovación pedagógica, una experiencia piloto que se está probando, que puede tener sus modificaciones y que no se va a extender hasta que se haya evaluado. Com esse criterio decidimos aceptarla para vivirla desde adentro, para poder ver lo que sucede y opinar conociéndola (Fernández, 1996:48).

É importante observar que o que parece motivar sobremaneira esses professores é a possibilidade de dedicar-se integralmente a um único estabelecimento de ensino. Isso constitui uma importante inovação encaminhada pela reforma e é visto até como um privilégio. Pedro Ferret, professor de inglês no Liceo 5 considera que:

la continuidad es muy buena, uno puede seguir diariamente el hilo de trabajo y nos permite estar siempre conectados. Además me permite tener 30 horas en un solo turno y liceo, que es un verdadero privilegio. Esto refuerza el sentido de pertenencia a la institución y permite trabajar interdisciplinariamente com los colegas; tengo horas pagas para aprovecharlas com ellos (Fernández, 1996:48).

Os professores ainda não envolvidos na experiência piloto (o envolvimento é voluntário), ainda vivem uma situação que aparece já como coisa do passado no depoimento de outro docente, o professor de espanhol Eduardo Dotti:

Un aspecto muy valioso de la gestión docente es que, por primera vez en mis nueve años de trabajo, me siento identificado com un liceo y com un cuerpo docente, es decir, com una comunidad educativa. Antes trabajaba en tres liceos simultáneamente. Estaba una hora en un liceo, salía corriendo para tomar el ómnibus e ir a outro; de esa forma era imposible sentirme integrado a la comunidad educativa y no veía siquiera la posibilidad de constituir un proyecto de centro. Mi relación com la institución se limitaba a llegar, dar la clase e irme (Fernández, 1996:49).

Essa situação em que as reformas são bem recebidas porque, apesar de todas as críticas que possam ser feitas, representam melhoras em aspectos que irão amenizar as condições de trabalho que havia antes, aparece também em depoimentos de professores argentinos – que provavelmente nunca adentraram à Carpa Blanca. María Isabel Zelaya, professora em Humahuaca, província de Jujuy, depois de comentar, com

elegância e estilo, as transformações ocorridas em sua escola, tanto nos aspectos pedagógicos quanto – ao que parece principalmente – no próprio prédio, por conta do Plan Social Educativo, projeto de financiamento que impulsiona a reforma educativa, conclui dizendo que:

veo con complacencia y asombro cómo las autoridades (...), supervisoras, religiosas, la cooperadora, docentes de la región, el equipo directivo, el personal de servicios, padres, alumnos y la gente que va y viene aportan y colaboran con la gestión educativa creando en esta escuela y en la mayoría de las escuelas de la región una imagen renovada que construye e impulsa una nueva idea de escuela, educación y comunidad. Una nueva idea que se explicita a cada momento cuando los brazos se extienden solidarios y las voces y las voluntades se unen agradecidas en cada programa y cada proyecto del Plan Social Educativo. El plan que hacemos todos y que nos pertenece a todos (Zelaya, 1997:9).

A precariedade atual que, sob vários aspectos, caracteriza os sistemas educativos de países como Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, acaba por tornar possível que muitos professores apoiem políticas públicas para a área da educação ao menor sinal de que alguma coisa pode melhorar. Fixar o professor em uma escola, conceder-lhe umas poucas horas para as atividades extra-classe, substituir um rancho com paredes de troncos e teto de palha por salas simples de alvenaria, oferecer carteiras escolares a quem sentava em bancos rústicos, disponibilizar um dicionário, um mapa ou um quadro-verde: para muitos, não é preciso mais para que acolham, entusiasmados, qualquer projeto de reforma educativa. Essa mesma precariedade determina que estas reformas educacionais não sejam coisa pouca. Daí poderem essas reformas que acontecem nos países do Mercosul, ser caracterizadas como sistêmicas (cf. Peres, 1999).

Os professores e as reformas: a formação dos ‘gestores de currículo’

No esforço de convencimento em prol das reformas educacionais, uma atenção muito especial tem sido dada a uma categoria de profissionais que desempenha papel chave na implementação de qualquer projeto educativo: os professores. A preocupação com esses profissionais tem sido uma das marcas mais significativas das reformas educacionais desencadeadas a partir dos anos 80 em todo mundo. Nos países do Mercosul esta questão também tem sido abordada de forma cuidadosa. Essa preocupação decorre da constatação de que outras reformas educacionais

tiveram no corpo docente elemento chave para sua inviabilização ou, pelo menos, para limitações importantes na sua implementação. Essa atitude negativa dos professores pode ser atribuída, em parte, ao receio provocado pela desestabilização que qualquer mudança pode trazer ao colocar em questão tanto os conhecimentos sobre os conteúdos ensinados quanto os saberes da prática docente, resultantes, em muitos casos, de anos e anos do exercício do magistério.

Outro fator que pode afetar negativamente um processo de reforma é o descontentamento dos docentes em relação às condições profissionais e de trabalho. Profissionais, no sentido de que em alguns lugares não existem Planos de Carreira que garantam direitos trabalhistas, como férias, aposentadoria, planos de saúde e, principalmente, salários compensadores. Sabemos que a simples existência de Plano de Carreira não é garantia de todos estes direitos, notadamente no que respeita aos salários que, geralmente, nos nossos países, são baixos, ainda que escalonados por planos de cargos e salários. Situações como essa geram insatisfação no professorado, que torna-se refratário a propostas de mudança, além de tornarem a profissão pouco atraente, de modo que muitas pessoas habilitadas ao magistério buscam emprego em outras áreas, o que provoca carência de docentes em certas regiões e para certas áreas de conhecimento.

Um fator, porém, que tem sido considerado crucial para a resistência às reformas, recebendo uma atenção como nunca houve em outros momentos, é a formação dos docentes. Há como que um consenso em relação às deficiências na formação dos professores. E não se trata apenas do fato que muitos docentes exercem a atividade sem ter a formação mínima: há até quem não tenha a mínima formação. O índice de professores leigos ou empíricos é enorme em algumas regiões e em algumas matérias. O Censo Educacional realizado no Paraguai em 1995, por exemplo, indicava a existência de 38.686 docentes de educação primária no país; desses, 28.324 com título docente (25.138 com formação pedagógica) e 10.362 sem o título (Paraguay, 1996:195). No Uruguai, o Censo Educacional de 1995 (cf. Uruguay, 1996) indicava a existência de 13.233 docentes de secundária, sendo que apenas 30,6% com a titulação necessária (Professorado) – 44,4% em Montevidéu e 19,6% no interior. Outro fato que resulta também significativo é que mesmo os docentes que receberam a formação inicial necessária ao exercício do magistério não participam, após o ingresso na carreira, de outras atividades de formação. Isso se dá porque não lhes são oferecidas oportunidades ou porque não têm interesse nelas. Questionados quanto à sua predisposição em participar de cursos de atualização em suas áreas de conhecimentos e/ou de capacitação em didática, 30% dos docentes de secundária uruguayos declararam não ter nenhuma disposição; merece

atenção, também, o fato de que a percentagem de altamente/medianamente interessados em participar destes cursos é maior entre os titulados (cerca de 50%) do que entre os não-titulados (cerca de 44%). Trata-se, pois, de alto índice de docentes que aparentemente não têm interesse em atualizar seus conhecimentos e, mesmo, em refletir, de forma coletiva e sistematizada, sobre sua prática profissional. Teríamos aí uma situação de entrave a propostas de mudanças e reformas resultante de uma postura de acomodação, de inatividade. Mas, esse desinteresse seria em relação a qualquer atividade dessa natureza, ou em relação a atividades geralmente oferecidas *pró-forma* pelos órgãos oficiais e que não consideram os interesses e as necessidades dos docentes? Pode-se compreender que docentes rejeitem atividades de formação quando se lê depoimentos como o da professora Maria Ferrin (1996:13), de Jujuy, na Argentina:

Todo se hace sin preguntarle al maestro qué necesita. Ni siquiera se han tenido en cuenta su experiencia o sus saberes previos. Los profesores que han ido a Jujuy les han dicho: ustedes tienen que hacer de cuenta que empiezan desde cero, vacíen todo lo que tienen en la cabeza para empezar de nuevo. Inclusive el profesor que dio la capacitación del nivel inicial llegó a decir en un momento: pobre los alumnos que han pasado por sus manos.

Submetidos a esse tipo de ‘tratamento’, é compreensível que muitos docentes acabem por somar-se àqueles que exercem uma resistência ativa, resultante de um engajamento político que provoca a rejeição das reformas, seja por seu conteúdo, seja pela sua origem – ou pelas duas razões, concomitantemente – e disso não há melhor exemplo do que a já referida Carpa Blanca de la Dignidad, em Buenos Aires. A possibilidade que têm os docentes que assumem esta postura de barrar o avanço de um processo de reforma educacional depende do apoio que consigam angariar entre aqueles mais acomodados.

Tudo isso, aliado a uma compreensão do papel dos docentes como **gestores de currículo**, faz com que as autoridades educacionais estejam preocupadas com a definição e o desencadeamento de estratégias para a formação continuada/*formación continua* dos docentes. Tais estratégias devem atender tanto à formação inicial prévia quanto daqueles docentes não-titulados, bem como à atualização e aperfeiçoamento de todos.

A expressão formação continuada/*formación continua* aparece em boa parte da bibliografia (veja-se, por exemplo, Vera Candau, 1997) e em muitos documentos como sinônimo de formação em serviço. Essa coincidência de sentido, porém, decorre de uma concepção restrita do que seja formação docente continuada/*formación docente continua*. A

utilização, aqui, da expressão de uso consagrado em língua portuguesa – formação continuada – seguida da forma adotada em língua espanhola – *formación docente continúa* –, tem o sentido de acentuar o problema de conceituação que estas expressões colocam. No Brasil, embora a literatura fale em formação docente continuada, os legisladores optaram por eludir o problema conceitual deitando fora justamente o termo menos problemático da expressão: a Lei nº 9394 (LDB) refere-se a educação continuada (Art. 63, inciso III) e aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, inciso II). Que num caso e noutro trata-se de *formação*, parece evidente. O que não parece tão evidente é o sentido dado a *continuada/continuado*. Colocar lado a lado o termo utilizado em português (continuado) e o termo utilizado em espanhol (contínua) pode permitir vislumbrar melhor o problema do significado. *Continuada* e *contínua* são palavras existentes na língua portuguesa. O *Dicionário Aurélio* (1986:464) confere-lhes significados parecidos, ainda que refira-as com o gênero masculino:

continuado: que dura sem interrupção; repetido, seguido, contínuo; aposto;

contínuo: em que não há interrupção; seguido, sucessivo.

Os significados mais usuais das duas palavras coincidem e remetem à idéia de processo ininterrupto. Assim, **formação continuada** indicaria um processo de formação *que dura sem interrupção* e seria, então, sinônimo de **formação contínua**. Ocorre que o significado atribuído à palavra *continuada* ao falar-se em formação continuada é justamente um significado que não existe para a palavra *contínua*, e mais do que isto, é um significado que vem antecedido, no dicionário, da indicação de *gramatical desusado*, ou seja, fora de uso: *aposto(a)*. É possível que em Portugal esta sinonímia seja ainda corrente; é de lá que nos vem a expressão *formação continuada*. No Brasil, no entanto, usar *continuada* com o sentido de *aposta*, isto é, *posta sobre, acrescentada*, além de arcaísmo, suscita uma certa confusão. A ninguém ocorreria, certamente, falar em *formação apostada*, embora no nosso caso fosse uma expressão mais precisa para indicar uma formação que se recebe depois, em seqüência à formação inicial – ter-se-ia, ainda, que falar em *formação apostada contínua* para indicar uma formação *posterior* à inicial e *que duraria sem interrupção*. Se *continuada* tem a vantagem de reunir numa palavra os dois significados, por outro lado, justamente por isso, perde em clareza. Pode-se argumentar que, para designar o processo de formação docente como contínuo, ininterrupto, já foi empregada a expressão *formação permanente*. O problema é que permanente é outra dessas palavras complicadas, que dá mais idéia de *imutável* do que *contínuo*, além de ser empregada para designar, da mesma forma, essa formação posterior.

Formação docente contínua seria uma expressão mais adequada, se o que se quer é indicar um processo de formação constante, que não sofra interrupções. A formação inicial ou pré-serviço é parte desse processo. Não há porque cair no exagero de considerar que, nessa perspectiva, a formação docente inicia-se logo ao primeiro dia de escola, ainda na infância. A formação que uma criança ou adolescente recebe antes de iniciar sua formação profissional, propriamente dita, está direcionada para formá-la como pessoa, como um *trabalhador genérico*, e não pode ser considerada como de caráter profissionalizante. Que os *modelos escolares* têm papel significativo na formação docente, já está demonstrado. Porém, não são os *modelos escolares* que irão constituir-se em *saber docente*: esse saber, na verdade, é constituído pela *memória* sobre os modelos. E isso se dá em qualquer profissão, não apenas no magistério: quando confrontado pela necessidade concreta do exercício de uma profissão, o indivíduo irá buscar, na sua memória, modelos de profissionais os quais conheça e com os quais se identifique. Isso torna importante que os *modelos escolares* sejam levados em conta ao tratar-se sobre formação docente, mas não significa que essa formação tenha se dado no momento em que o indivíduo conviveu com esse *modelo*. É ao iniciar sua formação profissional, propriamente dita – seja como formação pré-serviço, seja pela prática precoce da profissão –, que o indivíduo irá buscar a própria memória dos professores que conheceu, tomando-os, só então, como *modelos*. É aí, portanto, que irá *conhecer modelos escolares*, e não antes. Há que falar-se, portanto, de formação docente contínua a partir do início da formação para a profissionalização.

Outra vantagem da utilização da expressão *formação docente contínua* seria a coincidência com a expressão espanhola. Claro que isso implicaria numa superação da concepção restrita sobre essa formação – indicada pelo uso da palavra *continuada* –, prevacente no Brasil, por uma concepção mais ampla, como a consagrada pelo Conselho Federal de Cultura e Educação (CFCyE) da Argentina. A Resolução nº 32/93 desse Conselho define como quatro as instâncias da *formación docente continua*: a) a formação de grau (graduação); b) o aperfeiçoamento docente em atividade; c) a capacitação de graduados docentes para novos papéis profissionais; d) a capacitação pedagógica de graduados não docentes.

Observa-se que a Resolução estabelece como instâncias da formação contínua tanto a graduação, que normalmente deve ser prévia ao exercício do magistério, quanto a capacitação pedagógica de graduados não docentes, ou seja, habilitação pedagógica prévia para graduados atuarem no magistério. Num e noutro casos a formação deve ser anterior ao serviço; ocorre que os dados anteriormente referidos sobre docentes não-titulados tornam imperativo que ocorram formação inicial e capacitação pedagógica

concomitantemente ao exercício do magistério. Na medida em que outros dispositivos legais tendem a bloquear o acesso ao magistério de pessoas não habilitadas para a profissão, reforça-se o caráter excepcional e emergencial da formação inicial ou habilitação pedagógica em atividade. Tais instâncias, então, embora inseridas num processo de formação contínua, apenas excepcionalmente deverão desenvolver-se em serviço. Por outro lado, o aperfeiçoamento docente e a capacitação para novos papéis profissionais são instâncias da formação docente contínua que necessariamente irão desenvolver-se em serviço.

Daí decorre, também, que *formação contínua* e *formação em serviço* não são coisas necessariamente coincidentes. Ao longo de um processo de formação contínua passar-se-á de uma formação pré-serviço para uma formação em serviço. Noutro sentido, é possível receber formação em serviço sem que isso integre um processo de formação contínua. Formação em serviço pode corresponder a formação continuada (de sentido restrito), mas não a formação contínua (sentido amplo).

Um exemplo de aplicação da expressão *formação docente contínua* num sentido restrito, equivalente ao de *formação docente continuada*, pode ser encontrado no documento *Delineamientos curriculares para el Sistema de Formación Docente*, do Ministerio de Educación y Culto do Paraguai, publicado em 1994:

El programa de Formación Docente Contínua pretende actualizar, perfeccionar o capacitar (*) a los docentes en servicio activo, mediante acciones permanentes a lo largo de su vida profesional.

(*) Nota: Los términos actualización, perfeccionamiento y capacitación se asumen aquí como sinónimos. En adelante, dentro del sistema optamos por el término actualización.

No caso paraguaio, aquelas que são consideradas na Argentina como *instâncias* da formação docente contínua, aparecem como *programas* ou *subsistemas* integrantes do *Sistema de Formación Docente*:

a) *Formación Docente Inicial*, concebida como "*la iniciación sistemática en la profesión docente, que se ofrece a los futuros educadores, durante un período previo al desempeño de su cargo y que culmina con la obtención del título de Profesor de Educación Escolar Básica*" (corresponderia à *formación de grado* argentina);

b) *Formación Docente Contínua*, cujo conceito já foi referido (corresponderia ao *perfeccionamiento docente en actividad*);

c) *Especialización*, como programa que "*ofrece a los docentes con estudios previos y título de profesor, la oportunidad de especializarse en un*

campo particular de la labor educadora: evaluación, currículo, orientación o administración, entre otros. Conlleva la adquisición de un título especializado" (salvo por seu caráter de pós-graduação, corresponderia à capacitação para nuevos roles profesionales);

d) *Profesionalización, encargada de "brindar título docente a bachilleres en servicio, es decir, que ejercen sin título el magisterio, y formación pedagógica a profesionales de diversos campos que ejercen la docencia en la Enseñanza Media y Técnica Profesional, sin poseer título de educador" (corresponderia à capacitación pedagógica de graduados no docentes).*

Não há como ignorar que a formação docente contínua (utilizo aqui, deliberadamente, a expressão de sentido amplo, por preferi-la à de sentido restrito), no contexto das reformas educacionais atuais, apresenta pelo menos duas dimensões que precisam ser consideradas: uma dimensão pedagógica e outra de cooptação e controle.

A dimensão pedagógica é dada pelo reconhecimento de que profissional algum, muito menos o da educação, pode considerar-se plenamente e definitivamente formado ao graduar-se. A formação docente é processo contínuo, devendo refletir a dinâmica do conhecimento, intrinsecamente vinculada à dinâmica do processo social. O professor está permanentemente constituindo-se, pela reflexão individual e coletiva sobre sua prática, pela interrogação constante aos conhecimentos antigos e novos elaborados na e sobre a área ou áreas de conhecimento a que se vinculam as matérias com que trabalha, pela dinâmica das relações sociais em que está inserido. Assim sendo, a formação docente contínua formaliza e sistematiza esse processo.

Ao formalizar e sistematizar esse processo, a formação contínua revela-se na sua outra dimensão, a de cooptação e controle. Ao participar de atividades constantes de formação e aperfeiçoamento, o professor estará recebendo, diretamente, estímulos, motivações, argumentos, que poderão contribuir para formar nele uma predisposição a aceitar os encaminhamentos que estejam sendo dados às reformas. Ele sentir-se-á como participante ativo de um processo em que suas opiniões estão sendo levadas em conta e, além disso, não irá sentir-se alijado, considerando que lhe estão sendo oferecidas as condições e os instrumentos necessários para implementar a reforma naquilo que lhe diz respeito. Transmitindo ao docente, através da formação contínua, uma sensação de segurança – real ou imaginária – em relação aos efeitos da reforma sobre seu trabalho, as autoridades educacionais conseguirão tê-lo como aliado, dificultando a disseminação de discursos e atitudes discrepantes em relação aos seus propósitos. Ao mesmo tempo, ao oferecer ao professorado materiais de

divulgação e de discussão – vídeos, bibliografia, revistas, jornais, programas de rádio e televisão, etc – os organismos dirigentes conseguem estabelecer os limites e a direção dos debates sobre as reformas, sobre a educação e as políticas relacionadas a ela. A formação contínua implicará num processo constante de auto-avaliação e avaliação pelos pares em relação às práticas pedagógicas, para além dos procedimentos específicos e institucionalizados de avaliação previstos em todas as reformas em curso. A tendência de grande parte do professorado será, sem dúvida, no sentido de buscar o melhor enquadramento possível – inclusive pelo que isto representará em termos do estabelecimento de méritos profissionais – dentro dos padrões que venham a ser explícita ou implicitamente produzidos, reproduzidos, e transmitidos ao longo desse processo de formação docente contínua.

O potencial mobilizador/desmobilizador/controlador, em qualquer direção, de um sistema de formação contínua será proporcional ao seu grau de centralização. Mais uma vez, a Red Federal de Formación Docente Contínua argentina pode ser tomada como exemplo, agora de centralização: constitui-se de "veintitres *cabeceras provinciales* (a designar por cada gobierno local) y una *cabecera nacional* en el Ministério de Cultura y Educación, com responsabilidades de *coordinación y asistencia técnica y financiera*" e junto a ela deverão acreditar-se as instituições, públicas e privadas, que desenvolvam atividades de formação docente. Trata-se, sem dúvida, de um formidável aparato de controle.

Por tudo isso, penso que é possível concordar com Popkewitz (1997:12) quanto a entender estas reformas como parte do processo de regulação social. Ainda que a estabilização democrática seja um dos argumentos recorrentes para a justificação delas, há que considerar-se que o fim das ditaduras a que estivemos submetidos não implicou em mudanças das nossas estruturas sócio-econômicas de dominação. Com o desmantelamento do aparato repressor que durante anos sustentou estas estruturas por um controle explícito, baseado na coerção, torna-se necessário, aos setores dominantes dessas sociedades, estabelecer formas sutis de regulação social que cumpram o mesmo papel.

Referências

- ALARCÓN, Cristian. "Se siente una gran vergüenza ajena". *Página 12*. Buenos Aires, 21/11/1998, p. 17.
- ARGENTINA. *Resolução N° 32/93*. Buenos Aires, Conselho Federal de Cultura e Educação (CFCyE), 13 de outubro de 1993.

- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARBAJAL, Mariana. El mundo del revés queda en Olivos. *Página 12*. Buenos Aires, 19/11/1998, p. 19.
- FERNÁNDEZ, Diego. Com las manos en la masa. *Claves de Brecha n° 1*. Montevideo: Brecha, p.48-50, nov.1996.
- FERRÍN, Maria. Estamos en una crisis profunda. *La educación en nuestras manos*. Buenos Aires, Año 5, n.43, nov.1996.
- NARODOWSKI, Mariano. Evaluar com transparencia. *Página 12*. Buenos Aires, 19/11/1998, p. 19.
- PARAGUAY. *Delineamientos curriculares para el Sistema de Formación Docente*. Assunção, Ministerio de Educación y Culto, 1994.
- PARAGUAY. *Mapa Educativo Nacional - visión general: año 1995*. Assunção: Ministério de Educación y Culto, 1996.
- PERES, Sebastião. Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul. *Cadernos de Educação – n° 12*. Pelotas, UFPel, jan-jul 1999, pp. 175-187.
- POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: *II Seminário Internacional Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998.
- URUGUAY. *La reforma de la educación: docentes de secundaria - a un año del censo de octubre de 1995 (Documento V)*. Montevideo: ANEP, 1996.
- ZELAYA, María Isabel. Algo está cambiando. *Zona Educativa*. Buenos Aires, p. 9, julio 1997.

Sebastião Peres é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em História pela PUCRS. Atualmente é professor da Universidade Federal de Pelotas, no Departamento de História e Antropologia (ICH-UFPel). Seus artigos mais recentemente publicados são "*Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul*" e "*Avañe'e, Ñe'e Tavy, Karai Ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai*".

E-mail: sebasper@terra.com.br

Artigo recebido em dezembro/2000

As políticas de avaliação da educação brasileira e suas implicações na docência: a perspectiva dos participantes do "Provão"¹

*Maria Isabel da Cunha
Flávia Antônia Borges
Heloísa Marsico
Patrícia Tavares
Márcia S. Motta*

Resumo

No Brasil, o MEC apostou nos processos avaliativos como capazes de trazer resultados positivos para o ensino superior, independente da discussão preliminar de um projeto político pedagógico para este grau de ensino. É preciso refletir, de forma mais sistemática e rigorosa, sobre estes processos avaliativos, tentando verificar suas bases de sustentação, tanto numa perspectiva ampla posta no projeto social, quanto nas repercussões para a prática pedagógica, direcionando os currículos, a formação dos estudantes e o papel do professor. As idéias de Santos (1986, 1994, 2000) têm auxiliado a compreensão do tema, discutindo a relação entre emancipação e regulação como forças explicitadoras dos projetos políticos sociais. Na primeira etapa deste estudo estão sendo analisados os componentes do Exame Nacional de cursos, popularmente conhecido como "Provão", como um exemplar privilegiado das políticas atuais. A metodologia utilizada no trabalho tem um caráter qualitativo. Nesta etapa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos que se submeteram a esta avaliação.

Palavras-Chave: avaliação institucional; ensino superior; universidade

Abstract

In Brazil, the Ministry of Education has been considering the evaluative processes as capable of bringing up positive results to higher education independently from any preliminary discussions related to political and pedagogical projects for this level of education. The evaluative processes do not make explicit the political and pedagogical principles that guide them although their philosophical and epistemological conceptions influence teaching/learning and the professionalizing of university teachers, giving new contours to the university cultures built by these professionals and their students. The present investigation aims at analysing, in a systematic and rigorous way, the evaluation processes that are being carried out. It makes an attempt at examining their supporting elements, from a broad perspective expressed in social projects, and their repercussions in terms of pedagogic practices that direct curricula, students' training and, mostly, teachers' roles.

Key-words: institutional evaluation; higher education; university

¹ Texto decorrente da pesquisa denominada *Formatos avaliativos e construção da docência*. Apoio CNPq e FAPERGS.

O campo da formação de professores está exigindo, diante das iniciativas políticas contemporâneas, uma reflexão intensa sobre a relação que se estabelece entre avaliação e docência que fortemente está posta no panorama educacional nesta transição de século. Percebe-se que, em que pese a existência de uma literatura contemporânea que procura redimensionar a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão, os mecanismos oficiais que avaliam o que chamam de competência profissional centram-se, fundamentalmente, na racionalidade técnica que, indubitavelmente, tem tido força preponderante.

De maior gravidade, porém, é perceber o quanto é subliminar a influência desta perspectiva na construção da profissionalidade e como ela pode invadir o imaginário docente e a prática cotidiana dos professores.

O discurso da profissionalização docente, que há alguns anos começou a tomar corpo nos países desenvolvidos, parece definitivamente estar entre os mais abordados nas discussões pedagógicas da atualidade no Brasil. Há indícios de que ele é decorrente da crise que, assolando a educação formal, tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas.

O professor hoje é posto em cheque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Historicamente o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a idéia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representavam. O caráter pragmático e utilitário deste conhecimento poderia até ser objeto da escolarização como decorrência da construção teórica, mas não como princípio.

Os instrumentos principais que os professores utilizavam para desenvolver seu ofício eram a palavra escrita e falada. Esta continha os elementos de verdade, pois representava o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação.

Estes aspectos sofreram modificação radical, especialmente na segunda metade deste século. A presença quase universal da televisão, já se generalizando para o uso do computador, com estímulos visuais e, recentemente, virtuais, definiram a obsolência da exclusividade da palavra como recurso informativo. Além disso o *locus* principal desta revolução comunicacional esteve distante da escola, o que a colocou em visível desvantagem no espaço cultural.

Como se isto não bastasse, a lógica capitalista da organização da sociedade começou a exigir, com maior ênfase, que a escola passasse a

realizar a preparação para o trabalho, isto é, fizesse o conhecimento científico se tornar aplicável às necessidades do mercado. Correia e Matos (1998) alertam para o fato de que hoje *reconhece-se explicitamente a legitimidade do econômico interferir e mesmo determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente aquele que é distribuído pelas escolas, contribuindo para que a ciência e a tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um patrimônio da humanidade para passarem a ser consideradas um bem econômico, ou seja, como instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais* (p. 3).

Além disso, e talvez a principal mudança que esta perspectiva trouxe para a escola e para o trabalho docente, foi a incorporação à escola da lógica da empresa, tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos. A intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos tácitos deste fenômeno, interferindo na condição profissional da docência.

Estas considerações têm o objetivo de demonstrar a dificuldade de tratar com a questão da profissionalização docente como um referencial para a compreensão de suas características e atributos, se não se tomar como pano de fundo o quadro político-econômico que lhe está definindo. A crise econômica e o avanço das políticas neoliberais têm trazido para a educação a ideologia social do mercado, dos discursos da excelência e da privatização que estão gerando novas exigências para os sistemas educativos. Suas principais características são a redução dos investimentos públicos na educação e conseqüente estímulo aos espaços privados; um forte controle, mesmo que indireto, sobre os sistemas escolares garantindo sua hegemonia e, ainda, responsabilização particular das escolas sobre seu sucesso e alcance de objetivos. Como explica Ângulo (1999), *dado que as exigências externas do mercado estão marcadas e são provavelmente maiores do que aquelas que as escolas tradicionalmente têm suportado, não resta outra opção senão abraçar o mercado... porque qualquer outra coisa é perda de excelência educativa, falta de qualidade, ineficiência e burocracia escolar* (p. 16).

A burocratização do trabalho docente está incluída neste panorama dentro de uma nova ordem da divisão social do trabalho, onde as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central ficando, aos professores, as tarefas de aplicação das políticas previamente definidas. Os problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos, cuja solução exige o concurso de pessoas especializadas, entre as quais não figuram os professores. A burocratização

do trabalho facilmente encaminha para uma forma de controle também burocrático da atividade educativa.

Em geral a burocratização transparece na quantidade de tarefas complementares ao que é essencial e acabam, para fins de valorização, sendo as mais importantes na constelação de atividades. Normalmente os resultados da ação docente podem ser definidos numericamente e a quantidade é sempre evidência de qualidade. Outro aspecto relevante é que, em geral, a burocratização anula as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão.

É reconhecida a equação entre tomada de decisões e responsabilidade pela ação. Portanto, esta perversa divisão entre quem decide e quem executa, acaba sendo o principal efeito corrosivo da burocratização e com importantes efeitos na desprofissionalização dos professores.

O conceito de intensificação tem sido explorado, de forma significativa, por Michael Apple (1990), a partir dos estudos de Larson (1980), para caracterizar o fenômeno do aumento de carga de trabalho dos professores, comparado com o que antes realizavam. Neste, a produtividade, interpretada de forma quantitativa, torna-se pressão sobre os docentes, exigindo, cada vez mais, que seu tempo seja intensificado e compartimentado. Para Apple (op. cit.) esta é uma das formas mais tangíveis de corroer o processo de profissionalização entendido como uma forma de autonomia, pois o professor não tem tempo para qualquer atividade que provenha da sua livre iniciativa, ocupado que está com aquelas que lhe são impostas.

Outro fator importante para análise é o fato de que a intensificação do trabalho se soma a um processo de isolamento. O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos. Por outro lado, as instituições de ensino dificilmente se organizam em torno de um projeto pedagógico próprio, que seja o catalisador das energias grupais. E, para completar o quadro, a lógica da avaliação externa tem como objeto a ação individual, não a coletiva. Isto reforça a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento individual.

Em que pese o fato de que esta condição proteja, muitas vezes, o trabalho do professor de forças externas, não há como não considerar que traz muitos prejuízos ao fortalecimento da base epistemológica da profissão. Não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos

e saberes que fortaleçam a profissão. Por outro lado, dificilmente pode-se contribuir para possíveis correções de processo, auxiliando o professor na sua profissionalização.

Essa característica profissional tem repercussões importantes na própria carreira docente. Marcelo Garcia (1995) critica o que ele chama de carreira plana do magistério, isto é, aquela que só premia os incentivos extrínsecos do magistério e, em geral, de forma individual (cursos feitos, etapas de escolarização vencidas, trabalhos publicados etc). A última novidade, dentro desta perspectiva, é recompensar o professor pelo índice de aprovação dos alunos, sem considerar o processo.

Nenhum valor se dá às motivações intrínsecas dos professores, talvez por serem estas bem mais difíceis de aferir. Entretanto, nos seus discursos e narrativas, os docentes afirmam que o que de melhor há na sua tarefa é o convívio com os alunos; é perceber seu crescimento e as aprendizagens que realizam. São as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais satisfazem.

Nesse sentido a profissionalização estaria dependente da profissionalidade e esta deveria ser incentivada, envolvendo atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas que incentivassem o desenvolvimento profissional. Partindo desta lógica, os incentivos intrínsecos à carreira docente poderiam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais.

Atuar nesta direção seria se contrapor à lógica predominante, onde o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada. A racionalidade que está presente, de forma exacerbada, na organização da sociedade neoliberal, teria que dar lugar a uma compreensão das subjetividades em interação. Em educação, não raras vezes, os processos são muito mais valiosos do que os produtos. Isto tanto vale para os alunos como para os professores.

Por fim, outra dimensão importante a salientar, quando se trata de compreender o contexto atual da profissionalização docente, refere-se aos riscos psicológicos que envolvem esta atividade. É o estresse ou mal-estar docente que tem sido tema de muitas investigações atuais, quando se trata do professor. Poderia se caracterizar como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das precárias condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional. Estas condições poderiam ser entendidas como extrínsecas e se somam àquelas de natureza intrínseca, como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade vivida pelo

professor num contexto que cada vez mais lhe faz exigências e lhe impõem uma sobrecarga de trabalho.

A falta de satisfação na atividade docente decorre, também, do fenômeno da intensificação, pois o professor não tem tempo para organizar o seu trabalho, envolvido com as pressões da produtividade. Ele tem consciência de que sua docência poderia ser muito melhor e assume a condição de culpabilidade, tão bem explorada por Hargreaves e Tucker (1991). Para estes autores, o estresse é uma situação mais ou menos limite a que os professores chegam quando os níveis de culpabilidade se incrementam consideravelmente.

Sem dar a esta constatação um tom queixoso ou de eterna desvantagem, ter-se-ia de entender que essa ampliação de funções, necessariamente, deveria prever mais tempo para a sua execução e mais retorno financeiro, bem como maior prestígio social.

Os diferentes condicionantes da profissão docente apontados por Marcelo Garcia (1995) e acima descritos são mais um alerta no sentido de que o discurso da profissionalização, descolado da análise contextual do trabalho docente, no marco das políticas neoliberais, pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho do professor.

As políticas de avaliação externa e a formação de professores

No âmbito da Universidade, tomando como base o Brasil, o desencadear de distintas formas de avaliação, especialmente as externas, estão representando movimentos conformadores da profissão e da profissionalidade docente. Como já explicitado anteriormente, é possível haver distintas concepções do papel docente, que tem variação espacial e territorial. A idéia do professor desejado está sempre configurada a partir de um projeto de sociedade e de educação.

Inicialmente o discurso pró-avaliação sustentou-se na inoperância da instituição universitária, afirmando-a pouco capaz de cumprir adequadamente sua missão. No âmbito das universidades públicas, este discurso revestiu-se de um caráter financista, tentando conquistar apoios para a pretensa “moralização” da universidade e racionalização de recursos; no espaço das instituições privadas, a linha foi a de denunciar o pouco rigor e compromisso com a qualidade profissional do egresso, necessitando medidas que “protegessem a população” dos maus profissionais.

O propósito da análise aqui feita não é anular a importância da avaliação. As próprias comunidades universitárias, representadas pelas Associações e Sindicatos vinham, já há algum tempo, defendendo os processos avaliativos como necessários e legítimos. Reivindicavam,

entretanto, um caráter pedagógico para estes processos, que respeitassem a história, os valores e a cultura universitária. Propuseram sempre que os próprios integrantes das universidades fossem os artífices dos processos avaliativos, reconhecendo padrões internacionais de qualidade e a oportunidade de inserção das opiniões externas. Tudo indica que nesta perspectiva é que foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), por pressão da ANDIFES, (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), entre outras, em dezembro de 1993.

Guardadas as diferenças de envolvimento e compromisso, em que naquele momento histórico se encontravam as universidades, a inserção neste Programa defendia que a universidade fosse olhada de forma crítica e compreensiva, na plenitude de suas estruturas e relações internas e externas e que a característica de institucionalidade se daria na medida em que os sujeitos – professores, alunos, funcionários e outros – construísem ativamente os processos vivenciados (Dias Sobrinho, 1996). Nesta perspectiva haveria um respeito à história, vocação e circunstância de cada Instituição e a avaliação teria um caráter pedagógico principal, em que o processo de discussão e auto-análise poderia ser o principal produto. Esta perspectiva contemplava e reforçava pontos fundamentais das reflexões sobre o tema, desenvolvida no âmbito da Associação Nacional dos Docentes (ANDES), desde a década de oitenta.

O conceito de avaliação então defendido foi explicitado por Dias Sobrinho quando afirmou que *a avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos e a partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada como objeto. É um processo de forte significado ético, pois indaga valores e significados sociais* (p. 72).

Cabe salientar que Cardoso, em 1991, já apontava a possibilidade da existência de duas grandes vertentes balizadoras para a avaliação universitária: a que entende qualidade como eficiência e produtividade, baseada no modelo taylorista e a que considera a qualidade numa perspectiva acadêmico-crítica. Defendendo esta última, diz a autora que o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida de desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, tomo como eixo norteador a capacidade de produção que responda às questões importantes para a ciência e para a sociedade.

Em que pese as distintas e significativas experiências avaliativas nessa direção, realizadas pelas IES brasileiras dentro dos princípios do

Programa PAIUB e levando em conta todas as limitações que estas experiências ainda evidenciavam, a partir de 1995 o Ministério de Educação começou a dar novos rumos às políticas educacionais, reforçando os mecanismos de controle pela avaliação, numa perspectiva em que o discurso modernista passou a substituir os emancipatórios. As palavras chaves passaram a ser competência, excelência e produtividade tomando, especialmente, resultados finais da produção docente e discente, negando-se a fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que explicam os escores finais individuais de carga didática por professor, número de orientandos por orientador etc (Sguissardi, 1997).

Nesta lógica é que estão sendo aplicadas as medidas avaliativas prestigiadas pelo MEC e com a cobertura incondicional da mídia. O Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como Provão, é o exemplo mais evidente desta política. Mas há outros. A idéia de avaliação classificatória está permeando toda a lógica ministerial e dando destaque para esta faceta na própria tradicional e reconhecida Avaliação do Programas de Pós-Graduação da CAPES.

O que se percebe, então, é que a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por forças das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se consegue apreender nos diferentes espaços onde se reúnem os professores percebe-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, estas forças não têm sido suficientes e acabam engolidas pela ordem dominante.

O que é ser professor de sucesso para este parâmetro avaliativo? Que conhecimentos, habilidades, valores, compromissos se requer deste professor? Qual a sua principal tarefa para ser bem avaliado? Que lógica preside a sua formação? Que racionalidade está conformando o seu fazer? Como ele mesmo está construindo seu imaginário doente?

Estas não são questões discutidas e suficientemente explicitadas da mesma forma como não o é o projeto político-pedagógico para a universidade brasileira. A teia em que nos vimos envolvidos leva de roldão toda a reflexão ética e valorativa, fazendo valer os interesses da produtividade, fortemente marcados pelo interesse de mercado. De cidadãos passamos a ser vistos como consumidores e para isto estamos sendo conformados, inclusive na nossa professoralidade.

Paradoxalmente, porém, há um esforço na literatura internacional para redimensionar a condição da profissão docente num sentido mais

autônomo e ético. Posições e contribuições como as de Apple, Stenhouse, Schön, Zeichner, Perez Gomes, Gimeno Sacristan, Nóvoa e Tardif vêm se somando aos estudos nacionais de Ludke, André, Penin, Pimenta, Bordah, Pereira, Fazenda, Balzan e tantos outros autores preocupados com uma profissionalidade reflexiva, produtora de uma profissionalidade docente emancipatória, distinta da racionalidade técnica.

Os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.

O desafio de analisar a contradição que estamos vivendo, enquanto professores, e ajudar a explicitação das demandas dos processos avaliativos na conformação da professoralidade dos docentes constitui-se num importante objeto de trabalho. Cada vez mais parece ser urgente provocar respostas investigativas e analíticas sobre o contexto político-educativo que estamos vivendo.

Com o objetivo de acompanhar e analisar o impacto dos processos avaliativos propostos pelo MEC sobre a concepção de docência, temos desenvolvido estudos e pesquisas. Neles foi possível levantar dados de diferentes fontes, ouvindo coordenadores de cursos de graduação, professores e estudantes.

O depoimento dos alunos, como um recorte do estudo, marca uma das partes empíricas da investigação que se encontra em desenvolvimento. Sobre ela é que são feitas as considerações a seguir.

O que pensam os estudantes: ouvindo os participantes do "provão".

O Exame Nacional de Cursos é um instrumento de avaliação imposto pelo Ministério de Educação do Brasil para avaliar os diversos Cursos de Graduação das Universidades Brasileiras. Foi regulamentado pela Lei 9.131/1995 e vem sendo aplicado desde o ano de 1996. Mesmo sem caráter formalmente obrigatório, tornou-se compulsório na medida em que impede os egressos dos Cursos de receberem seus diplomas, caso não participem da prova. O discurso oficial aponta que o aluno é apenas um instrumento e que o objeto da avaliação é o Curso e a Universidade.

Atualmente já foram avaliados os Cursos de Administração, Agronomia, Biologia, Comunicação Social, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Química. No ano de 2001 incorporou-se o Curso de Pedagogia. Progressivamente todos serão atingidos pela medida legal.

O MEC e o Governo Federal têm investido muita energia e significativos recursos na propaganda da medida, envolvendo os veículos de comunicação em geral. O Ministro pessoalmente tem se empenhado em convencer a população do acerto da medida. Delegou ao antigo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) a responsabilidade de coordenar todo o processo. Atualmente este Instituto vem sofrendo modificações nas suas históricas atribuições, dedicando-se, quase com exclusividade, aos processos avaliativos.

A opinião pública, inicialmente desconfiada da iniciativa, tornou-se presa fácil do discurso que a convenceu do acerto da mesma, destinada a proteger a sociedade dos maus profissionais. No interior da Universidade, especialmente no seio dos movimentos organizados (UNE, ANDES e FASUBRA), permaneceram sérias críticas à proposta, com o apoio de intelectuais estudiosos das políticas educacionais. Os protestos, porém, não têm tido força suficiente para se contrapor concretamente ao investimento governamental.

A ambigüidade da medida e o uso da mídia para garantir o discurso oficial têm trazido para dentro das IES posições contraditórias. A insatisfação dos estudantes com seus Cursos transformou-se, facilmente, em aliada dos argumentos da avaliação, já que os mesmos não encontram na Universidade a qualidade que desejam.

A captura destas impressões, com o intuito de analisar como os estudantes percebem o processo a que estão constrangidos a se submeter, fez parte da etapa inicial desta pesquisa. A perspectiva foi rastrear os movimentos que estão acontecendo nos espaços universitários, a fim de identificar a direção que os mesmos tomam e as compreensões que incorporam.

Os dados foram coletados no dia da aplicação das provas, no local mesmo em que se realizavam. Na cidade de Pelotas prestavam o exame alunos da Universidade Católica e da Universidade Federal, agrupados por Curso e não pela Instituição de origem.

Para a abordagem dos respondentes foi construído um roteiro de entrevista. A amostra foi selecionada aleatoriamente, na medida em que os estudantes deixavam o prédio. A única exigência foi a concordância dos mesmos em participarem da investigação, após a explicação de seus objetivos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente digitadas para a análise.

No total responderam ao instrumento 59 estudantes. Destes, muitos concordavam com a avaliação proposta pelo MEC, apontando aspectos positivos. Outros, no entanto, não aceitavam a forma como as Universidades vêm sendo avaliadas, destacando aspectos negativos.

Em geral os estudantes se sentem injustiçados por serem o objeto preferencial da avaliação do MEC. A pressão que pesa sobre seus ombros os incomoda, construindo um sentimento de impotência sobre os resultados obtidos. Afirmam que a avaliação deveria ser mais global, envolvendo a universidade como um todo e os professores em particular. Demonstram um desconforto por terem sido eleitos para auferir os resultados de um processo em que são apenas parte e não responsáveis pela seu direcionamento. Em geral, explicitam uma tendência de jogar para os professores a responsabilidade por seu desempenho. Dizem eles: *antes de avaliar os alunos o MEC deveria avaliar os professores...*

Foram poucas as abordagens que revelaram uma crítica mais consequente, entendendo o processo avaliativo dentro de uma perspectiva política mais ampla. Os estudantes tenderam a posições pontuais; as críticas tiveram muito mais a dimensão corporativa ou reativa do que reflexiva.

Entretanto, mesmo pontuando críticas, os estudantes identificaram aspectos positivos na avaliação, muitas vezes repetindo o discurso oficial da mídia e da propaganda governamental. Essa idéia ficou explicitada na fala de alguns alunos. Disseram eles que, *até certo ponto, o Provão é positivo, porque vai dizer quem é quem no ensino superior*. Para outros, *a avaliação pode fazer os professores mudarem o caminho do conteúdo e o jeito de trabalhar*. Concordam que a avaliação é um processo necessário mesmo fazendo, muitas vezes, restrições ao encaminhamento escolhido pelo Ministério.

Também levantam pontos negativos relacionados com a forma de elaboração das provas pois acreditam que as mesmas deveriam ser formuladas considerando aspectos da região onde se encontra a Instituição. Outros, no entanto, apontam como principal ponto negativo a prova em si, pois pensam que uma prova não seria o suficiente para se fazer uma real avaliação. Além disso, consideram também que seria necessário uma avaliação de toda a Instituição, professores, servidores, espaço físico, entre outros, não avaliando apenas os alunos. *Eu acho que devem ser avaliados os recursos da Universidade, disposição de livros, laboratórios e, também os professores, funcionários...*

A análise dos depoimentos dos estudantes indica algumas diferenças entre grupos que caracterizam os entrevistados. Parece que a natureza dos argumentos de crítica dos alunos que provêm da Universidade Pública é diferente dos colegas provenientes da Instituição Privada. Enquanto os primeiros justificam suas críticas mais sobre o modelo de avaliação, os demais parecem pontuar especialmente as deficiências estruturais que identificam nas suas universidades de origem que não lhe garantiram a possibilidade de um desempenho satisfatório.

Outra variável interveniente parece ser o grau obtido pelo seu Curso em avaliações anteriores. Os estudantes dos Cursos já avaliados com conceito alto, mostram-se mais despreocupados e dão uma importância relativa ao processo de avaliação. Já os que são alunos de Cursos com avaliação média e/ou baixa, indicam maior preocupação com os resultados que ajudarão a alcançar e relatam medidas de impacto maior nos seus Cursos. Reafirmam as fragilidades do corpo docente e apontam esta razão para justificar a possibilidade de um desempenho sofrível.

Observando os depoimentos dos alunos como um todo, também parece ser possível identificar semelhanças discursivas relativas aos campos científicos aos quais pertencem os Cursos avaliados. Os estudantes provenientes dos Cursos de profissões liberais (medicina e agronomia, por exemplo) parecem dar maior valor ao processo avaliativo, preocupados com o impacto que o resultado terá na sua vida profissional. Em geral aceitam melhor a idéia da avaliação classificatória e competitiva, incorporando um valor típico da natureza do mercado de trabalho. Já os estudantes dos demais cursos, especialmente os das Licenciatura, não fizeram menção a esta condição; não pareceram achar que os resultados interfeririam na sua vida profissional futura.

Os depoimentos dos estudantes – mesmo considerando-se a forma aleatória e espontânea com que foram coletados – indicam que a questão da avaliação como política pública não está sendo discutida nas Universidades. Parecem ser pouco consistentes os argumentos de aprovação ou crítica ao processo que estavam vivenciando. Esta condição indica que a análise de fundo das relações entre o papel do estado avaliador e a universidade não está encontrando guarida na comunidade acadêmica. A mobilização – quando existe – se dá no sentido de alcançar o padrão de exigência do modelo avaliativo, de forma que fique garantida uma boa classificação no sistema competitivo.

Se esta condição do corpo discente é reveladora da realidade, é possível fazer inferências sobre o que se passa com os professores. A lógica do modelo avaliativo é também perversa no sentido de jogar os atores uns contra os outros, procurando culpas e responsabilidades, enquanto o sistema sai impune, em nome da produtividade.

Para a maioria dos estudantes os professores são responsáveis pelo seu êxito ou fracasso e devem ser capazes de atingir a condição do padrão definido pela avaliação ministerial. Deram evidentes sinais que desejam professores que respondam às exigências da avaliação. Foram poucos os que ampliaram a reflexão incorporando depoimentos que indicassem uma posição mais crítica e aprofundada.

Será esta, também, a posição dos professores?

Os depoimentos dos alunos confirmam a preocupação com a emergência da construção de uma nova concepção de docência universitária. Ficou evidente que os estudantes desejam se sair bem na avaliação. Esta condição é compreensível, tendo em vista o uso dos escores no processo de inclusão/exclusão do mercado de trabalho e a forte argumentação de convencimento que a mídia vem fazendo sobre a positividade do modelo avaliativo do MEC. Ficou claro, também, que eles esperam que os professores reconstruam suas formas de atuação e seus saberes para o trabalho.

Estará o professor suficientemente consciente de sua imersão nesta rede de pressões e expectativas? Reconhece o momento político que está vivendo? Como trabalhará as questões de sua autonomia na construção de um processo educativo que acredita e, ao mesmo tempo, responderá ao perfil de docência que lhe está sendo exigido? Como construirá, na relação com seus alunos, uma condição crítica e formativa?

Os depoimentos dos estudantes consistiram-se em dados interessantes pois estão permitindo identificar com mais clareza a suposição de que a docência no ensino superior está em movimento, com clara tendência para a construção de uma professoralidade que responda o modelo proposto pela avaliação ministerial.

Cabe, na continuidade do estudo, entender melhor como os professores estão agindo ou reagindo ao que lhe está sendo imposto e que contradições são factíveis de identificar nas suas trajetórias. Estas questões estão estimulando nossos estudos e pensamos, com elas, contribuir para ampliar a discussão da docência no ensino superior.

Referências

- ACKER, S. "Cendre, collegiality and teachers workplace culture in Britain" in *Search of womens culture. Paper presented at AERA, 1992 a.*
- _____. "Creating Careers: women teateachers at work". *Curriculum Inquiry*. Vol.22, 2, 1992b pp.141-163.
- ANGULO, J. F. "Inovação, universidade e sociedade de rede". *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Vol.4 – no.2 (12), jun, 1999, p.9-27.

- APPLE, Michael. “Trabajo, enseñanza y discriminación sexual”. In T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia, Universitat de Valencia, pp. 55-78.
- BULLOUGH, R. “Accommodation and tension: teachers, teachers role and culture os teaching”. In: SMYTH, J. (ed.) *Education teachers*. London, Falmer Press, 1987.
- BULLOUGH, R. “Teacher education and teacher reflexivity”. *Journal of Teacher Education*, XXXX 2, pp. 15-21, 1989.
- CARDOSO, Míriam. “A avaliação da universidade: concepções e perspectivas”. In: *Universidade e Sociedade*, Brasília, Vol 1, no 1, pp. 14-24, set. 1991.
- CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madri, Morata, 1997.
- CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. “Do poder à autoridade do professor: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente”. *Seminário de Pesquisa*. Universidade do Porto, 1998, mimeo.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, Ed. JM, 1998.
- DIAS SOBRINHO, José. “Avaliação institucional: marcos teóricos e campos políticos”. *Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano I, no 1, julho/96, Brasil.
- _____ “Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa”. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). *Avaliação universitária em questão*. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. “Constantes y desafíos actuales de la profesión docente.” *Revista de Educación*, no.306, 1995, pp. 205-242.
- GARCIA de LEON, Maria Antonia. “Los docentes, unos profesionales acosados”. *Revista Complutense de Educación*, Vol.2, no2, 1991, pp.267-276, 1991.
- GIMENO SACRISTAN, José. “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional”. In: IBERNON, F. (coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, pp. 53-92, 1993.
- _____ *Poderes inestables en educación*. Madri, Morata, 1998.
- GREGO, Sônia M. D. “A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão”. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação Universitária em questão*. Campinas, Editora Autores Associados, 1997.

- GRUNDY, Shirley. "Mas alla de la profesionalidad". In: CARR, Wilfred (org). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, Díada Editorial, 1993.
- GUERRERO SERÓN, Antonio. "Perspectivas teóricas sobre la profesión docente". *Revista Complutense de Educación*, Vol 3, no1 y 2, Madri, 1992, pp. 43-70.
- _____ *Manual de Sociología de la Educación*. Madri, Editorial Sintesis, 1996.
- HARGREAVES, A., TUCKER, E. "Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching." *Teaching and teacher education*. No 7, pp. 491-506.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madri, Morata, 1996.
- LAWN, M. Y OZGA, J. "Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores". *Revista de Educación*, no 285, pp. 191-217, 1988.
- MARTIN-MOLERO, Francisca. "La profesionalización de la docencia: entre la ensenación y la realidad". *Revista Complutense de Educación*. Vol 2, no2, 1991, pp. 197-206.
- MOROSINI, Marilia, LEITE, Denise. "Avaliação institucional como organizador qualificado". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- OZGA, J. Y LAWN, M. *Teachers, professionalism and class*. London, Palmer Press, 1981.
- POPKEWITZ, Thomas. "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profissionalización y intereses sociales". *Revista de Educación*, no. 285, 1988, pp. 125-148.
- _____ (ed). *Formación de profesorado: tradición, teoría, práctica*. Universitat de Valencia, Valencia, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Afrontamento, 1988.
- SGUISSARDI, Valdemar. "Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas, 1997. Editora Autores associados, 1997.
- SEGÓVIA PEREZ, José. *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madri, Editorial Escuela Espanhola, 1997.
- SMYTH, J. *Education teachers* (ed). London, Falmer Press, 1987.

TARDIF, M. "Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério". PPG/EDU UNISINOS, Seminário Avançado.mimeo, 2001.

TORRES SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. Madri, Morata, 1991.

Maria Isabel da Cunha, é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora titular aposentada na UFPel e, atualmente, atua como professora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Entre suas principais publicações estão os livros *O bom professor e sua prática (1989)*, *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade (1996)*, em parceria com Denise Leite, *Desmistificando a profissionalização docente (1999)*, organizado junto com Ilma Veiga e *O professor universitário na transição de paradigmas (1998)*.

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

Flávia Antônia Borges, Heloisa Marsíco, Patrícia Tavares e Márcia S. Motta são membros da equipe de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel)

Artigo recebido em outubro/2001

A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX

Alessandra Frota Martinez de Schueler

Resumo

O presente ensaio integra o projeto de doutorado em andamento, no programa de pós-graduação em Educação da UFF, intitulado *Cotidiano e experiências escolares na cidade do Rio de Janeiro – 1870-1890*. O texto que ora apresento, partindo da historiografia geral sobre a cidade do Rio de Janeiro, dos dados censitários (Censo de 1872) e dos documentos impressos e manuscritos da Inspeção de Instrução Pública da Corte, visa traçar, grosso modo, um perfil social e ocupacional das freguesias urbanas e rurais, buscando realizar um mapeamento da distribuição das escolas públicas primárias na cidade. Com isso, pretende-se não apenas quantificar o número das escolas, como também reconstituir os espaços urbanos e os contextos sociais e culturais nos quais estas escolas estavam inseridas. Em outro momento, objetivando reconstruir aspectos do cotidiano escolar, analiso relatórios da inspeção geral e outros documentos redigidos por professores públicos, os quais trazem informações importantes no sentido de permitirem o acesso às representações sobre as escolas e os indícios de possíveis experiências de professores e alunos na instrução primária, nas últimas décadas do oitocentos.

Palavras-Chave: história da educação; escolarização; urbanização; escolas públicas primárias

Abstract

O presente ensaio integra o projeto de doutorado em andamento, no programa de pós-graduação em Educação da UFF, intitulado *Cotidiano e experiências escolares na cidade do Rio de Janeiro – 1870-1890*. O texto que ora apresento, partindo da historiografia geral sobre a cidade do Rio de Janeiro, dos dados censitários (Censo de 1872) e dos documentos impressos e manuscritos da Inspeção de Instrução Pública da Corte, visa traçar, a grosso modo, um perfil social e ocupacional das freguesias urbanas e rurais, buscando realizar um mapeamento da distribuição das escolas públicas primárias na cidade. Com isso, pretende-se não apenas quantificar o número das escolas, como também reconstituir os espaços urbanos e os contextos sociais e culturais nos quais estas escolas estavam inseridas. Em outro momento, objetivando reconstruir aspectos do cotidiano escolar, analiso relatórios da inspeção geral e outros documentos redigidos por professores públicos, os quais trazem informações importantes no sentido de permitirem o acesso às representações sobre as escolas e os indícios de possíveis experiências de professores e alunos na instrução primária, nas últimas décadas do oitocentos.

Key-words: history of education; schooling; urbanization; elementary public schools

Modernizar a cidade: a instrução pública como projeto de intervenção urbana

Para compreender a ênfase dos discursos do Estado e da sociedade imperiais em relação à instrução e à educação populares, desde meados dos anos 1850, é preciso ter em mente que ela estava acompanhada e imbricada a outros projetos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, então coração e capital política do Império do Brasil.¹

Se o Rio de Janeiro, desde o início do século XIX, como centro do poder estatal, possuía inegável importância política, comercial e cultural, de fato, a partir da década de 1850 a cidade sofreu um crescente processo de urbanização, incrementado pelo aumento demográfico expressivo devido às migrações internas e a imigração, principalmente portuguesa.²

A abolição do tráfico africano, em parte, foi responsável pelo investimento dos capitais, provenientes da economia cafeeira, em outras atividades, como o comércio, bancos e seguradoras, a produção manufatureira e outros setores de infra-estrutura urbana. Capitais estrangeiros, em maior parte de origem britânica, fizeram-se presentes em inúmeros serviços então implementados na cidade, desde a iluminação pública aos bondes elétricos e às ferrovias.

Apontando para a necessidade de higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, reformar a zona portuária e comercial, construir habitações salubres, jardins e praças, destruir cortiços e casas-de-cômodos, tratar mangues e aterrar areais³, criar escolas primárias e profissionais, os higienistas, médicos e os outros intelectuais e dirigentes imperiais intentavam não apenas transformar e modernizar a cidade, mas atingir os costumes e uniformizar os hábitos da população, cultural e socialmente heterogênea.

No Rio de Janeiro do final do séc. XIX, advogados, médicos, professores e professoras, literatos, políticos, discutiam as questões sobre a necessidade de educar as crianças no Parlamento, na imprensa, nas

¹CAVALCANTE, Berenice. "Beleza, limpeza, ordem e progresso: a questão da higiene no Rio de Janeiro" in *Revista do Rio de Janeiro*. RJ: UFRJ, 1986. e CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril*. SP: Cia. das Letras, 1997. A respeito da "ideologia da higiene" nos projetos de escolarização, consultar GONDRA, José. *Artes de Civilizar. Medicina, Higiene e Educação na Corte Imperial*. SP: FEUSP, março de 2000, p. 66 – 69.

²BENCHIMOL, Jaime. *Pereira Passos: um Haussmann Tropical*. RJ: Biblioteca Carioca, 1990. p.77.

³PADILHA, Sylvia. "Da Cidade Velha à periferia". *Revista do Rio de Janeiro*, Vol 1, 1986; FRITSCH, Lilian Vaz. "Palavras ao Vento: a urbanização do Imperial". e "Notas sobre o Cabeça de Porco" in *Revista do Rio de Janeiro*, Vol 1, 1986; ABREU, Maurício. "Da habitação ao habitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução", na mesma revista, e do mesmo autor, *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. RJ: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 1982.

Conferências públicas e nas suas Sociedades e Associações, como, por exemplo, a *Sociedade Amante da Instrução*, a *Associação Promotora da Instrução de Meninos e Meninas*, a *Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa*, a *Associação Municipal de Instrução e Proteção da Infância Desvalida* – cujos fundos financiaram, em parte, a construção de imponentes edifícios escolares – e a *Associação Protetora da Infância Desamparada*.⁴

Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para os problemas da cidade, indicando caminhos para “civilizar” e educar a população, os dirigentes imperiais estavam olhando para a realidade à sua volta⁵: a de uma cidade cujo crescimento demográfico era assustador e que, na década de 1870, a maioria da população era livre, negra e mestiça.⁶ Confundiam-se então os livres e os escravos, os nacionais e os estrangeiros, principalmente os portugueses e os italianos, recém-chegados. Com a progressiva diminuição do número de escravos urbanos, em decorrência da extinção do tráfico africano, das políticas privadas de senhores para alforriar cativos e da venda de grandes levas para as fazendas do interior, a Corte parecia para os escravos e libertos ao ganho uma verdadeira “cidade esconderijo”.⁷

A crescente complexidade da sociedade, o crescimento demográfico e a heterogeneidade étnica e sócio-cultural da população contribuíam para que os esforços no sentido de promover melhorias nos serviços e o processo de modernização esbarrassem nas formas tradicionais e nos problemas urbanos estruturais da sociedade carioca, como a crise habitacional, o alto preço dos aluguéis, as epidemias de febre amarela e a ausência de saneamento nas áreas centrais mais populosas – fatores que vieram a se agravar com a concentração e o crescimento demográfico a partir das últimas décadas do século passado. Todos esses problemas afetavam as escolas, e continuaram a afetar o lento processo de constituição dos espaços escolares, nos primeiros trinta anos da República.⁸

⁴Para um mapeamento das Sociedades particulares, então formadas na cidade, ver MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, UFF, 1997.

⁵Martha Carvalho há muito teceu críticas à tradicional doutrina do “transplante cultural”, presente na historiografia educacional in *A Escola e a República*. SP: Brasiliense, 1989.

⁶BRASIL. CENSO. 1º DE 1872. *Recenseamento da população do Império do Brasil a que se precedeu no primeiro de agosto de 1872*. RJ, 1873-1876. (Vol. 1 Município Neutro); CASTRO, Hebe de. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista. Brasil. séc.XIX*. RJ: Prêmio Arquivo Nacional, 1995.

⁷CHALHOUB, S. *Visões de Liberdade*. SP: Cia. das Letras, 1988.

⁸NUNES, Clarice. *A Escola Redescobre a Cidade*. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1933. Tese de Concurso para Professor Titular, UFF: Niterói, 1993.p. 5. Ver também da autora: *Recontando a História: a escola primária no Distrito Federal através de depoimentos orais*. Legenda. Ano V, nº 10, p. 39-52, 1985, p. 39-52 e “(Des)encantos da Modernidade Pedagógica” In: LOPES, Eliane M. & FÁRIA FILHO, Luciano. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000.

Quem educar e instruir? Perfil populacional, social e escolar da cidade do Rio de Janeiro

Em 1872, a população da cidade, segundo dados do primeiro Censo nacional, chegava aos 274.972 habitantes, sendo a maioria constituída por indivíduos livres e libertos, devido à queda significativa do número de escravos (48.939), que então representava apenas 20,56% do total de trabalhadores urbanos.⁹ A proporção dos indivíduos livres e libertos, nacionais e estrangeiros – para quem, em tese, as escolas públicas e particulares eram legalmente franqueadas e destinadas, era, já em 1872, quatro vezes superior ao número de escravos na Corte, representando cerca de 80% da população. Em 1878, a proporção será ainda mais elevada, na medida em que a quantidade de cativos na cidade decresceu para cerca de 37.285 indivíduos.

Do ponto de vista ocupacional, entre a população livre, o Censo de 1872, apontava para uma grande quantidade de pessoas classificadas como “sem profissão”, 92.106, isto é, 38,61% do total, categoria que, segundo Jaime Benchimol, compunha uma variedade de ofícios, como carregadores, ambulantes, artesãos autônomos, mendigos e trabalhadores pobres. Entre os empregados domésticos, havia cerca de 20.000 indivíduos, com grande percentual de mulheres e crianças. Nas demais profissões classificadas encontravam-se: 63,86% de “trabalhadores braçais”; 36,14% “artesãos oficiais”; 8,54% de comerciários e comerciantes; 10% de “proprietários e capitalistas”, 4,8% de profissionais liberais (incluindo 897 professores e homens de letras).

Nesse contexto de *boom* demográfico, houve um agravamento das condições gerais de sobrevivência para as camadas pobres e trabalhadoras, na medida em que aumentou a defasagem entre a reduzida oferta e a alta procura de empregos; recrudesceram os problemas habitacionais e a concentração de pessoas nas áreas centrais, residentes em casas-de-cômodos, estalagens e cortiços; precarizou-se, ainda mais, as condições sanitárias e higiênicas das áreas urbanas mais populosas.

A população da cidade concentrava-se nas áreas classificadas como urbanas pela divisão político-administrativa. Em 1872, havia 19 paróquias ou freguesias, sendo 11 consideradas urbanas, com um total de 220.000 habitantes (Engenho Velho, São Cristovão, Espírito Santo, Santana, Santo Antonio, Sacramento, Candelária, São José, Santa Rita, Glória, Lagoa), e 8 rurais, com cerca de 50.000 habitantes (Santa Cruz, Guaratiba, Campo

⁹ LOBO, Eulália. *História do Rio de Janeiro*. IBMEC, 1978, p. 210-211.

Grande, Jacarepaguá, Irajá, Inhaúma, incluindo-se as Ilhas do Governador e de Paquetá).¹⁰

De fato, as áreas centrais da cidade, constituídas pelas Freguesias da Candelária, São José, Sacramento, Santa Rita e Santana, registravam, ainda em 1868, 11.526 pessoas residentes em cortiços, o que representava 58% da população deste perímetro urbano. Entre estas freguesias, a Cidade Nova – especificamente a freguesia de Santana – era a mais populosa, concentrando cerca de 32.683 pessoas, sendo que 6.458 moradoras em habitações coletivas.

Noronha Santos produziu obras minuciosas sobre a cidade do Rio de Janeiro e as características sócio-econômicas das áreas rurais e urbanas, no século XIX.¹¹ No que se refere às áreas rurais Eulália Lobo e Jayme Benchimol, baseados no ilustre memorialista, destacaram a presença significativa da produção agrícola de subsistência e de abastecimento para os arredores e o centro da cidade. Nas lavouras ainda era significativa a presença dos escravos, embora se acentuasse a tendência de crescimento do trabalho livre.

Para as freguesias **rurais**, os dados sobre a existência de escolas públicas e particulares destinadas ao ensino primário de livres e libertos são, infelizmente, precários e imprecisos, devido às dificuldades da fiscalização e do registro, a cargo do Ministério do Império, responsável pela administração da instrução primária e secundária na Corte, bem como do superior em todo o Império. De acordo com o Relatório da pasta, para 1870, a área mais afastada do centro da cidade contava com poucas escolas públicas e particulares, assim distribuídas: em Santa Cruz, 2 escolas primárias particulares; em Guaratiba, 3 escolas particulares; em Campo Grande: 4 escolas, 2 públicas e 2 particulares, uma para cada sexo; em Jacarepaguá, 4 escolas, divididas em públicas e privadas.

Com o surgimento dos bondes a burro (década de 1840) e elétricos (1870) algumas áreas rurais, mais próximas ao centro, assistiram ao incremento em população e produção locais. Assim, um pequeno comércio foi estabelecido próximo às estações de Irajá, que contava cerca de 2,4% do total de habitantes do Rio de Janeiro. Registrava, a freguesia, a existência de 2 escolas públicas, 1 para cada sexo, além de 2 aulas particulares.

Com características semelhantes, havia a paróquia de Inhaúma, conhecida pela produção de couro e cerâmicas de barro. As ferrovias conferiram crescimento e maior movimento populacional na região, a partir de 1870, que passou a concentrar cerca de 3% da população carioca. Havia,

¹⁰ “Expansão Urbana e Estruturação de Bairros no Rio de Janeiro: o caso de Botafogo”. In: *Revista do Rio de Janeiro*, nº 4, *opus cit...* p. 100.

¹¹ *As freguesias do Rio Antigo*. Cruzeiro, 1968.

no entanto, apenas 1 escola pública para os meninos, além de 2 particulares em Inhaúma.

Entre as freguesias rurais, a administração pública classificava as Ilhas do Governador e de Paquetá, por permanecerem sendo áreas de população rarefeita e rara e pequena produção agrícola e manufatureira. Em Paquetá, havia 2 escolas públicas, 1 para cada sexo. A população trabalhava na pesca e na marinharia, na produção e colheita do coco, na agricultura de subsistência, no pequeno comércio local e na produção de cal. Já na Ilha do Governador, onde o percentual populacional chegava a 2,4% do total, havia engenhos de cana, farta produção de tijolos, cerâmica e cal, além da atividade pesqueira, tendo sido 3 escolas públicas registradas (2 masculinas), além de 1 escola privada.

Sylvia Padilha, ao estudar o movimento de expansão da cidade para as zonas rurais, incrementada após a instalação das linhas de bonde e ferroviárias (a Estrada de Ferro D. Pedro II foi inaugurada em 1858, ramal São Cristovão-Queimados), enfatizou a importância crescente dos subúrbios, os quais iam surgindo na medida em que os capitais imobiliários e ferroviários – na maioria das vezes monopolizados nas mãos dos mesmos empresários e investidores – incentivavam a ocupação dessas áreas, iniciando a sua integração à malha urbana.

Entretanto, em que pese a crescente ocupação da área suburbana, a mesma autora chamou a atenção para o fato de que esta ocupação precisa ser relativizada, no que se refere aos anos de 1870, 1880 e 1890, pois “não houve uma corrida para os subúrbios”, na medida em que o custo dos transportes favorecia a tendência da população trabalhadora de se estabelecer em habitações coletivas no centro da cidade, nas freguesias da Cidade Velha e Nova, ainda que enfrentando os altos aluguéis e a precariedade das condições de habitação.

Entre as áreas suburbanas em desenvolvimento, destacava-se a freguesia do Engenho Velho (Tijuca e parte de São Cristovão atuais), bem como aquelas criadas a partir de seu desmembramento, São Cristovão e Espírito Santo.

Na região do Engenho Velho, funcionou o Matadouro da cidade, transferido de Santa Cruz em 1853, permanecendo na “Praça” até o ano de 1881, quando voltou a funcionar nos arredores da Fazenda Imperial. Concentrava cerca de 5,6% (cerca de 13.200 pessoas) do total de habitantes da cidade, população caracterizada, em 1870, pela presença de uma significativa população de libertos e livres, entre os quais 5.504 pessoas “sem profissão conhecida”. Registravam-se 2 escolas públicas, 1 para cada sexo. Quanto ao número de escolas particulares, por enquanto possuiu

apenas dados para a década seguinte (ano de 1884), na qual havia 14 estabelecimentos registrados.¹²

A Freguesia de São Cristovão, sede da Quinta Imperial da Boa Vista, residência da Coroa, foi desmembrada do Engenho Velho em 1856, contando uma população de cerca de 10.000 pessoas. Com imensos casarões nobres, caracterizava-se por constituir área residencial com pequeno comércio local.¹³ A ausência de escola pública em São Cristovão, para o ano de 1870, foi um dos motivos pelos quais a Associação Comercial da Corte escolheria o bairro para construir um edifício escolar (existe até hoje), concluído em 1872. Além disso, na Quinta da Boa Vista funcionava uma escola para ambos os sexos, mantida pela Coroa, para os filhos de seus empregados, livres e libertos. O número de estabelecimentos particulares conhecidos pelo Ministério do Império chegava a 4, em 1870.

Outra freguesia criada após o retalhamento de chácaras e o processo de urbanização do Engenho Velho foi a do Espírito Santo. Região de comércio varejista e manufaturas, em 1870, abrigava importantes fábricas de tecidos (Tijuca, Vila Isabel, Andaraí). Na década de 1870, sofreu grande aumento demográfico. Concentrava 4,5% (cerca de 17.000 pessoas) do total de habitantes da Corte.¹⁴ No início do período, possuía 1.972 domicílios registrados (entre os quais, 65 cortiços, com 1.918 pessoas) e nenhuma escola pública. Quanto às particulares, contavam-se 6, segundo a Inspetoria Geral.

As regiões ou freguesias definidas como **urbanas** concentravam a população – e as escolas –, já na década de 1870. Santana, Santa Rita, Santo Antonio, São José e Glória, tradicionalmente mais populosas, mantinham a alta densidade demográfica, ao passo que a cidade se estendia ao sul (Lagoa e Gávea) e ao norte (Engenho Velho, São Cristovão, Espírito Santo, esta última paróquia criada em 1865). Para estas áreas, os dados fornecem indícios mais precisos sobre o movimento de constituição de escolas primárias, públicas e particulares, razão pela qual merecem uma análise mais detida.

Na parte mais antiga da cidade, a Freguesia de São José abrigava o percentual de 8% (cerca de 20.020 pessoas) do total de habitantes, em 1870.

¹² *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município Neutro. Antonio Herculano Bandeira Filho. Anexo ao Relatório do Ministério do Império, 1885.*

¹³ O perfil sócio-ocupacional de São Cristovão apresentava, conforme dados oficiais: 2.716 empregados domésticos, 945 oficiais artesãos; 167 funcionários públicos; 135 pescadores; 107 homens de letras; 58 lavradores; 34 militares, 9 eclesiásticos e 3.805 pessoas “sem profissão conhecida”. Havia registro de 35 cortiços.

¹⁴ Entre as ocupações, a região concentrava homens de letras (220); empregados públicos (324); comerciantes e comerciários (526); proprietários (105); oficiais artesãos (3.083); empregados domésticos (4.048); marítimos (62); militares (52); lavradores (38); além de 7 pescadores, 6 eclesiásticos e 2.222 pessoas sem ocupação oficial.

O centro do poder político se localizava nessas áreas que, no caso de São José, era representado pela Câmara dos Deputados e o Ministério do Império, além do Arsenal de Guerra. Possuía 21 prédios públicos, 1883 particulares, 10 igrejas, 8 quartéis, 4 hospitais, 2 escolas públicas, 1 para cada sexo, e 3.773 fogos ou domicílios. Sobre as escolas particulares, conforme dados de 1884 havia, na freguesia, 12 estabelecimentos.

As casas comerciais e as oficinas registravam um total de 6.343 pessoas, entre comerciantes e trabalhadores de ofícios. Sem profissão conhecida ou registrada, havia alto percentual de pessoas, contando 6.045 indivíduos. Nesta freguesia, a população pobre se aglomerava em estalagens e acomodações coletivas (44 cortiços em 1868, com 2.022 habitantes).¹⁵

A Freguesia de Santana, área da Cidade Nova, era, de longe, a mais populosa, com alta densidade populacional, concentrando cerca de 8,5% da população, isto é, 32.863 habitantes, em 1872, entre escravos, libertos, nacionais livres e imigrantes, portugueses e italiano. Era a região de maior número de habitações coletivas, estalagens e cortiços – 154 – os quais abrigavam 6.458 pessoas. Entre os seus habitantes, um número surpreendente foi classificado como “sem profissão conhecida” – 14.327 – certamente constituindo o rol dos trabalhadores autônomos pobres, diaristas, jornaleiros, ambulantes, mendigos entre mil outros prestadores de serviços. Entre os profissionais registrados em 1870, havia 6.611 artesãos, 6.604 domésticos (apenas 448 escravos), 2.144 comerciantes e comerciários, 1.284 militares, 684 funcionários públicos, 361 homens de letras, 190 proprietários, 22 eclesiásticos e 22 capitalistas. A população pobre e trabalhadora convivía com comerciantes de varejo e atacado, proprietários de oficinas e artesãos estabelecidos – heterogeneidade que, aliás, era marcante em todas as freguesias da cidade.

Na populosa Santana, próximo ao Campo de Santana, estava localizada a sede da Estação Ferroviária de Pedro II, hoje nossa Central do Brasil. O Ministério da Guerra, o Ministério das Relações Exteriores (atual Palácio do Itamaraty), o Senado, a Casa da Moeda (hoje Arquivo Nacional), o Ministério da Justiça, a Casa de Detenção da Corte (Frei Caneca atual), o Quartel de Bombeiros e, em 1872, a Escola Pública Municipal de São Sebastião, construída para abrigar 600 crianças de ambos os sexos. Havia 15 edifícios públicos, 3.339 particulares, 5.461 fogos – o que indica uma vez mais a alta concentração de famílias em residências coletivas –, 1 igreja, 4 quartéis, 2 hospitais, 1 Casa de Saúde, 1 Asilo de Mendicidade (atual Hospital São Francisco, na Presidente Vargas) e 4 escolas públicas, 2 para

¹⁵ Os dados sobre o número de cortiços e habitações populares foram consultados em ROCHA, Oswaldo & AQUINO, Lia. *A Era das Demolições/Habitações Populares*. RJ: Biblioteca Carioca, 1986. p. 154.

cada sexo. Quanto ao número de escolas e colégios particulares, em 1884, a freguesia chegou a contar 16.

Apresentando alta densidade demográfica – 9,2% do total de habitantes, cerca de 26.909 pessoas em 1872 – com ruas tortuosas e estreitas, estava a principal área de comércio exportador e importador, centro nervoso das trocas mercantis na cidade, a Freguesia do Sacramento. Com alto percentual de 13,3% do total de escravos da Corte – trabalhadores nos serviços do comércio e criados – a freguesia possuía grande quantidade de comerciantes, caixeiros e empregados domésticos. Havia 7 edifícios públicos, 3247 particulares, 11 igrejas, 6 quartéis, 5 hospitais e 5.788 fogos, entre eles 31 cortiços com cerca de 700 moradores. Quanto ao número de escolas públicas, havia na paróquia do Sacramento 4 escolas públicas em 1870, 2 para cada sexo.

Outra área comercial e financeira importante, local de lojas importadoras, casas comissárias, oficinas, consulados, bancos e escritórios, era a Freguesia da Candelária, paróquia central da cidade. Preferida pelo comércio luso, recebia as levas de pequenos imigrantes estrangeiros, notadamente os pequenos portugueses, que vinham *fazer a América* como caixeiros, guarda-livros, escriturários, e comerciantes na Corte, entre outros serviços e ofícios. O Mercado do Peixe, a Alfândega e seus armazéns, nas proximidades do Largo do Paço (Palácio Imperial) e da Praça de D. Pedro II (atual Praça XV de Novembro), conferiam singularidade à freguesia da Candelária. A população de cerca de 9.900 pessoas (3,9% do total) – foi classificada, sob o aspecto ocupacional, como sendo: 4.512 comerciantes e comerciários; 1.454 empregados domésticos (maioria de escravos, 1234); 1.413 oficiais artesãos; 170 homens de letras, 18 marítimos, 15 proprietários, 14 capitalistas, 12 funcionários públicos, 4 eclesiásticos e 1.576 pessoas “sem profissão conhecida”. Na freguesia, em 1870, havia 2 escolas públicas, uma para cada sexo e nenhuma escola particular foi apontada pelas autoridades da Instrução Pública.

A Freguesia de Santa Rita, com 30.865 habitantes, era contígua à área portuária, mantendo a função comercial do centro da cidade indissociada da sua função residencial.¹⁶ Casas comissárias de café, estaleiros, trapiches e armazéns, oficinas e manufaturas de todos os tipos salpicavam as ruas estreitas e tortuosas da região. Na Praça da Harmonia – local em que, no ano de 1874, o Ministério do Império inaugurou o edifício construído para abrigar as crianças da Escola Pública da Freguesia de Santa

¹⁶ No que se refere ao perfil de ocupações, a freguesia apresentava 7.293 pessoas “sem profissão conhecida”, entre os quais havia 2.033 escravos. Além disso, os dados de 1870 indicaram a presença de 5.668 empregados domésticos (maioria composta por livres); 5.244 oficiais artesãos; 2.839 comerciantes e comerciários; 1.282 militares; 739 marítimos; 203 funcionários públicos; 117 homens de letras; 95 proprietários; 64 pescadores; 53 eclesiásticos; 8 lavradores e, 8 capitalistas.

Rita, para ambos os sexos, em separado, – funcionava o Mercado Público. A freguesia possuía 8 prédios públicos, 2595 particulares, 7 igrejas, 2 prisões, 6 quartéis, 1 hospital, 4.351 fogos registrados (sendo 50 cortiços, com 2.763 moradores) e 4 escolas públicas, 2 femininas e 2 masculinas, em 1872. Na década seguinte, 1884, a freguesia possuía 9 escolas particulares.

Saindo do perímetro urbano, em direção ao sul, a Freguesia da Glória (que abrangia o Catete, a Glória até a atual enseada do Flamengo) era uma região marcada pela presença de famílias abastadas, proprietários de chácaras e casas de luxo, hotéis de alta categoria, manufaturas e comércio de produtos finos. Entretanto, a Freguesia da Glória, para além de sua população privilegiada, era a segunda colocada em número de habitações coletivas e moradias populares: 107 cortiços, com 2.376 moradores – perdendo apenas para a Freguesia de Santana, considerada área de concentração de trabalhadores pobres e “desocupados”. Com cerca de 18.000 habitantes, a paróquia concentrava 7,9% da população da capital.¹⁷

Havia, na bela Glória, 18 prédios públicos, 1894 particulares, 3 igrejas, 3 quartéis, 1 hospital, 3.146 fogos registrados e 2 escolas públicas, uma para cada sexo, em 1870. Dois anos depois, o Imperador Pedro II inaugurava o edifício da Escola Pública Primária da Glória – um dos “palácios” escolares da época, que permanece em funcionamento (Escola Estadual Amaro Cavalcanti, Largo do Machado) – no qual eram proferidas as Conferências Literárias e as Conferências Pedagógicas dos Professores da Corte, nas décadas de 1870 e 1880. Confirmava então a sua intencionalidade política de relacionar simbolicamente as novas escolas, de grandes dimensões arquitetônicas e o poder central, alocando um dos prédios na populosa e eminente freguesia da Glória. Quanto às escolas particulares, a Glória, em 1884, possuía 22, o maior número delas, em relação às demais freguesias.

Na Freguesia da Glória, o Censo registrou 6.992 pessoas “sem profissão conhecida” – percentual equivalente ao de Santa Rita, uma região mais popular; 4.403 oficiais artesãos; 1.390 comerciantes e comerciários; 1.296 militares; 334 homens de letras; 283 empregados públicos; 44 marítimos; 21 pescadores; 13 lavradores.. Destacavam-se os números de proprietários, 245, e de capitalistas, 25, elevados em relação às demais freguesias urbanas.

¹⁷ Nos anos 1880, funcionavam na Freguesia da Glória – Laranjeiras e Jardim Botânico – fábricas de tecidos, *Aliança* e *Corcovado*, além de oficinas de produção de chapéus, de alimentos e bebidas, de velas e sabão, de móveis, couro e calçados, fundições, entre outras. A proximidade, quer do trabalho na própria freguesia, quer na região do centro da cidade, sem dúvida, foi um dos fatores para a proliferação das habitações coletivas na Glória.

Da enseada do Flamengo, incluindo a região da Lagoa Rodrigo de Freitas, até Jacarepaguá, marcavam-se os limites da Freguesia da Lagoa.¹⁸ Região de chácaras, mansões e modernos jardins – englobava o chique Botafogo e suas mansões – a freguesia era uma das áreas residenciais, juntamente com a Glória, preferidas dos políticos, ricos comerciantes, senhores de terras e escravos, militares de alta patente, intelectuais e homens de letras.¹⁹

Quanto aos prédios públicos, havia na Lagoa, em 1870, 7; 350 particulares; 3 igrejas; 1 prisão; 2 hospitais e 1.683 fogos, sendo 45 cortiços com 733 habitantes. Havia 3 escolas públicas, 2 masculinas. O crescimento da freguesia da Lagoa pode ser verificado pelo aumento de registros escolares de caráter privado, os quais, em 1884, foram calculados em 17 estabelecimentos.

O mapeamento do perfil sócio-econômico e habitacional das freguesias do Rio de Janeiro, através dos dados quantitativos do Censo de 1870/72, confirma as análises dos autores da história urbana carioca, que já ressaltaram a significativa heterogeneidade e a complexidade da sociedade imperial – não sendo possível reduzi-la à dicotomia casa-grande e senzala.

Para esta população cultural e socialmente heterogênea, a educação e a instrução tornaram-se um processo lento e contraditório, preocupações fundamentais presentes nas políticas e nos debates públicos, entre outras coisas, visando-se a reconstrução da *nação* e a redefinição da cidadania, nas últimas décadas do oitocentos.

As escolas públicas primárias através das visões de Inspectores e Administradores da cidade

Os *Relatórios do Ministério do Império* e da *Inspetoria Geral de Instrução Pública da Corte* fornecem indicações sobre as propostas educacionais e os projetos de reforma do ensino primário então veiculados, bem como registram, segundo a perspectiva governamental, o movimento oficial para incentivar a instrução primária na cidade do Rio de Janeiro, já que um dos seus objetivos era demonstrar a ação das autoridades em prol do “bem público”.

Embora contendo informações contraditórias e ambíguas, carregadas pelas táticas discursivas de afirmação dos programas políticos de seus

¹⁸ Em 1873, a Gávea, com notável expansão populacional, foi desmembrada da Freguesia da Lagoa, formando uma nova paróquia urbana.

¹⁹ Os trabalhadores dividiam-se em 4.594 domésticos; 1.377 oficiais artesãos; 632 militares; 609 comerciantes e comerciários; 190 lavradores; 189 homens de letras; 93 pescadores; 39 eclesiásticos; 13 marítimos. Destacavam-se, igualmente, os números de proprietários, 109 e de capitalistas, 19. Entre os “sem profissão”, contavam-se 3.291 pessoas.

titulares, às vezes apresentando estatísticas emaranhadas e questionáveis, estes *Relatórios* constituem documentação imprescindível para que se possa perceber, através dos discursos e das intenções dos dirigentes imperiais ao preconizarem o desenvolvimento da instrução, os possíveis significados atribuídos à escola pública primária, bem como, com as devidas limitações, mensurar as possibilidades de escolarização na cidade.

Os *Relatórios* de João Alfredo Correia de Oliveira, por exemplo, apresentados de maio de 1871 a maio de 1874, tempo em que o conservador foi titular da pasta do Império, reiteravam a situação “quase estacionária” que se encontrava a instrução pública no Município Neutro. O número das escolas públicas no Município Neutro, em 1870, comparado à extensão da população livre (cerca de 220.000 pessoas livres, entre crianças e adultos) era, sem dúvida, insatisfatório. Além desses problemas, para o Ministro, a falta de uma unidade no sistema de ensino e precária fiscalização não permitia que a instrução se generalizasse entre uma importante parcela da população: as *classes pobres*.

Para que os conhecimentos elementares, indispensáveis a toda a população, fossem difundidos, seria imprescindível, em primeiro lugar, a decretação do ensino primário obrigatório para menores entre 7 e 14 anos, medida que já tinha sido implementada nos “países mais adiantados” em matéria de instrução popular. Neste aspecto, a sua proposta era coerente com as diretrizes gerais do *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte*, de 1854, então elaborado pelo saquarema Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o Barão do Bom Retiro.

O preceito legal que obrigava os pais ou outros responsáveis a cuidarem da instrução primária dos menores, sob pena de multa, nunca fora executado. João Alfredo ponderava que não havia quantidade suficiente de escolas na Corte para facilitar a frequência das crianças, principalmente nas localidades mais distantes. Antes de executar a lei, o governo precisava garantir os meios de viabilizar a educação, cumprindo o seu próprio dever, entendido pela criação de escolas públicas ou subvenção das particulares.²⁰ A obrigatoriedade do ensino, portanto, não deveria ser simplesmente imposta pelo Estado.²¹

A incitação à iniciativa privada partiu do próprio governo. A proposta de associar a ação privada à política de Instrução Pública significava que o governo procurava não apenas dividir o ônus do serviço com a sociedade mas, simultaneamente, buscava garantir o princípio da liberdade de ensino, nos termos do Regulamento de 1854. A iniciativa

²⁰Relatório do Ministério, ... 1871, p.17.

²¹HORTA, José Silvério B. “Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar”. Cadernos de Pesquisa, nº 104, jul.1998, p.5-34.

particular foi incentivada no sentido de fundar escolas e colégios, além de Sociedades para a instrução de crianças e adultos. No entanto, o governo procurava manter as atribuições de aprovar e inspecionar os programas de ensino, os horários de funcionamento dos estabelecimentos, os compêndios escolares e a capacitação profissional e moral dos professores. O Estado imperial preconizava para si não o monopólio da fundação de escolas e instituições, mas o controle e a direção da instrução e da educação.

Ao delinear os problemas e as deficiências da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro, o Ministro João Alfredo esboçou o quadro estatístico geral das escolas primárias e secundárias em funcionamento, incluindo as privadas: 162 estabelecimentos, 105 particulares e 47 públicas, com a frequência de 10.111 alunos de instrução primária e 3.205 alunos frequentando as aulas secundárias. Das 47 escolas públicas primárias, havia 26 para meninos e 21 para meninas, numa média de 1 escola para cada sexo nas freguesias rurais e urbanas. É preciso lembrar, para além destes dados, que as aulas nos Arsenais da Marinha de Guerra para os meninos aprendizes, no Liceu de Artes e Ofícios e no Instituto Comercial não eram consideradas, além de um número acrescido de escolas particulares, as quais certamente funcionavam omissas ao controle do governo imperial.

A população da Corte, como vimos, contava cerca de 275.000 habitantes. A população escolar – composta pelos meninos e meninas livres entre 5 e 14 anos, desde que isentos de moléstias contagiosas ou vacinados – era composta de aproximadamente 50.000 pessoas.²² Desse total, 10.100 indivíduos foram matriculados nas escolas públicas e particulares primárias da cidade, isto é, pouco mais de 20% das crianças livres da Corte se inscreveram no ensino elementar.

Os limites legais de frequência correspondiam às idades de 5 a 15 anos. As escolas públicas do Município Neutro só deveriam matricular alunos moradores na cidade e que estavam entre as idades acima referidas. O *Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública*, do ano de 1871, traz informações muito ricas para a avaliação da situação da instrução pública e particular primária na cidade. Este inspetor preocupou-se em demonstrar a quantidade de menores de 14 anos matriculados nas escolas, tanto públicas quanto particulares, comparando este dado com o número total da população de menores residentes em cada freguesia.

A sua exposição exaustiva, se, por um lado, não traz resultados quantitativos fidedignos da frequência dos alunos nas escolas públicas e primárias da cidade – já que os números indicam a matrícula e não a frequência efetiva – por outro lado, representam importante instrumental de

²² O número total aproximado de menores de 15 anos, quantificando-se os escravos, chegava a 92.397 indivíduos, o que representava cerca de 2/5 da população da Corte.

análise para se ter uma idéia do possível número de menores em idade escolar em cada freguesia e da porcentagem de alunos que recorria, pelo menos, à matrícula nas escolas.

As freguesias urbanas eram as mais populosas da cidade contando com 18.693 menores de 14 anos, sendo que a maior concentração de menores registrada estava em Santana (3.337), São José (2.041), Glória (1.953), Santa Rita (1.875) e Santo Antonio (1.793), situadas nas áreas centrais da cidade. Em termos percentuais, comparando-se os números apresentados de população escolar e de matrículas no ensino primário público e particular, as freguesias urbanas, para 1870, estavam assim divididas: Santana: 60% de crianças matriculadas; São José: 70%; Glória: 50%; Santa Rita: 60%; Santo Antônio: 50% e Sacramento: 70%.

É interessante perceber como o percentual de matrículas, em números aproximados, nas freguesias urbanas centrais e mais populosas, em relação ao número estimado de menores de 14 anos, não parecia tão insignificante, se atentarmos para o fato de que o impulso ao processo de escolarização estatal havia se intensificado apenas a partir da segunda metade do século XIX, com a consolidação do Estado imperial.

Por outro lado, o maior percentual de matrículas nas aulas particulares primárias (cerca de 70%) atesta o que a historiografia educacional do período há muito vem apontando: a crescente importância das aulas, escolas e instituições privadas em nosso país, incentivadas pelos poderes públicos, ávidos não apenas em dividir o ônus dos serviços prestados à população mas, sobretudo, em reiterar as imbricações, as relações ambíguas e contraditórias e a ausência de fronteiras visíveis entre o público e o privado.

Além disso, a existência de alunos que aprendiam nos próprios domicílios, por intermédio de mestres-escolas e preceptores, foi ressaltada pelo inspetor enquanto uma parcela da população escolar não computada pelos dados do Ministério do Império, portanto, fora do controle dos poderes públicos. A princípio, pode-se pensar que a maioria destes alunos deveriam pertencer às classes mais privilegiadas da cidade, as quais tinham acesso a recursos para remunerar professores exclusivos. No entanto, quando se depara com casos, como a escola de Pretextato – ele próprio, um “professor preto” – que, desde 1853, ensinava os filhos “pretos” dos libertos, apesar dos sacrifícios financeiros de seus familiares – é preciso relativizar a afirmação simplista de que o acesso às aulas, escolas e colégios particulares era cerceado aos extratos mais pobres da população da cidade do Rio de Janeiro. Afinal, as formas e os meios de aprender e ensinar nunca foram homogêneos e, muito menos, estiveram restritos ao universo das

instituições públicas oficiais de educação ou ao âmbito exclusivo de instituições privadas de elite.

Tais dados se confirmam no que se refere às demais freguesias urbanas, com uma tendência a um maior equilíbrio entre o número de matrículas das escolas oficiais e das particulares. Na Candelária, o total estimado de menores de 14 anos chegava a 564 e o número de matrículas a 310, ou seja, cerca de 60%. A diferença é que nesta freguesia o número de matrículas era elevado nas escolas públicas: 237 (cerca de 80%) contra 73 (pouco mais de 20%) do ensino particular. Mais para o sul da cidade, na freguesia da Lagoa, o número estimado de menores era de 1.321 e das matrículas, 719 (cerca de 60% do total). Destas, quase a metade foi registrada nas escolas públicas, 329, e o restante, 390, nas particulares.

Nas áreas urbanas mais afastadas – como Espírito Santo, Engenho Velho e São Cristovão – havia uma estimativa de maior diferença entre o número de matrículas nas escolas e o total da população escolar. Na freguesia do Espírito Santo, havia uma estimativa de 1.195 menores de 14 anos e 552 matrículas, isto é, aproximadamente 50% do total. Nas escolas particulares, contavam-se 372 (cerca de 70%) alunos e 180 (30% aproximados) nas públicas. Em São Cristovão, estimava-se a existência de 1.098 menores, estando 585 (pouco mais de 50% do total) matriculados, metade nas escolas públicas (290) e metade nas particulares (295). Já na freguesia do Engenho Velho, havia 1.362 menores, sendo as matrículas em número reduzido de 369 alunos (pouco mais de 20% do total). Das 369 matrículas, 153 (cerca de 40%) foram registradas nas escolas oficiais e 216 nas particulares.

O que estes dados estatísticos nos informam em relação às freguesias urbanas da cidade, à população e ao percentual de matrículas? De uma maneira geral, em quase todas as freguesias urbanas – com exceção do Engenho Velho –, 50% ou mais do público potencial, definido à época como população escolar, foi registrado no quadro de matrículas elaborado pelo Inspetor Geral de Instrução Pública, em 1871²³. Percentual que, obviamente, lembraria Rui Barbosa, não significava a frequência efetiva no ensino primário, incluindo ainda registros repetidos de crianças que, devido à instabilidade habitacional, se matriculavam em várias escolas simultaneamente, além de fraudes e “alunos fantasmas”, inventados pelos professores para aumentar as suas subvenções.

Porém, o percentual de cerca de 50% de matrículas, ao menos, indicava a importância crescente da escolarização e do ensino elementar

²³ Contabilizando as freguesias urbanas, de um total estimado de 18.693 menores de 14 anos livres, havia 9.482 matrículas, isto é, pouco mais de 50%, segundo os cálculos do Inspetor Geral de Instrução, em 1871.

entre a população urbana do Rio de Janeiro²⁴, sendo notável o registro de matrículas nas populosas freguesias centrais, locais de moradia, muitas vezes em habitações coletivas, de número significativo de indivíduos livres e libertos, pertencentes às camadas mais pobres e trabalhadoras.

Por outro lado, é interessante perceber que os prédios especificamente escolares, de grandes dimensões arquitetônicas (por isso à época foram chamados de “palácios”), construídos nos anos 1870, em regra, foram localizados nas freguesias centrais e mais populosas, como Santana, Santa Rita, São José, Glória, Santo Antonio e São Cristovão, demonstrando a tendência de privilegiar a escolarização da população urbana, próxima ao centro do poder, garantindo maior visibilidade política à ação educativa promovida pelo governo.

Entretanto, no que se refere às freguesias rurais ou “de fora” da cidade, os dados indicados pela Inspetoria Geral diagnosticam, em termos numéricos, tanto de escolas públicas ou particulares, quanto de matrículas, uma situação bem menos animadora. Vejamos os cálculos.

Na freguesia de São Thiago de Inhaúma, o número estimado de menores de 14 anos, livres, chegava a 562 e a matrícula, ínfimos 53 alunos (menos de 10% do total), todos na única escola pública – de meninos – então existente na paróquia. Em Nossa Senhora da Apresentação de Irajá, calculava-se 632 menores e 138 matrículas (pouco mais de 20% do total). Nas escolas públicas, 77 alunos matriculados e 61 nas particulares. Em Jacerapaguá, dos 570 menores de 14 anos, apenas 69 (cerca de 12%) foram registrados nas 2 escolas públicas de meninos e meninas. A defasagem era bem maior em Nossa Senhora do Desterro de Campo Grande: dos 1.092 menores de 14 anos, havia 52 matrículas (apenas 5% do total), sendo 42 alunos nas escolas públicas e 10 na particular. No Curato de Santa Cruz, o número de menores era 219, sendo que 40 (cerca de 20%) estavam matriculados, 18 nas escolas públicas e 22 nas particulares. Em São Salvador de Guaratiba, estimava-se 868 menores livres, estando 90 alunos matriculados (pouco mais de 10%), a maioria, 84, no ensino público e 6 no particular.

Nas ilhas, contabilizadas como áreas rurais, a situação apresentada era a seguinte: em Nossa Senhora da Ajuda da Ilha do Governador, havia 314 menores de 14 anos e 95 (cerca de 30%) matrículas no ensino público. Já em Bom Jesus da Ilha de Paquetá, a maior parte dos 133 menores livres de 14 anos estava matriculada nas escolas públicas de ambos os sexos, isto

²⁴ Argumentos no mesmo sentido foram elaborados pelo médico Carlos Vasconcellos tese acadêmica: *Higiene Escolar – suas aplicações à Cidade do Rio de Janeiro*. RJ, Typographia Perseverança, 1888. Ver GONDRA, José. *As Artes de Civilizar...Opus cit.* V. 2, p.266-267.

é, 92 alunos (mais de 70% do total de menores livres), sendo 47 meninos e 45 meninas.

Baseando-se no quadro geral apresentado pelo padre de Santa Maria Amaral, os dados sobre as freguesias rurais revelam uma percentagem bem menor de matrícula, nas poucas escolas então oferecidas à população livre em idade escolar. Por outro lado, em que pese a importância deste fato, o qual indica a precariedade da escolarização em áreas não urbanizadas, é preciso considerar que as escolas públicas, algumas vezes as únicas existentes nas freguesias “de fora”, pelo menos em 1871, abrigavam a maior parte dos alunos matriculados, isto é, 530 matrículas contra 90 das aulas e escolas privadas. Além disso, as práticas tradicionais e informais de ensino das primeiras letras, – como, por exemplo, o ensino familiar entre parentes e agregados, com ou sem auxílio de preceptores – não foram registradas, deixando, para os historiadores, uma lacuna significativa no que se refere às possibilidades de nossa história da alfabetização.

Seja como for, a avaliação realizada pelo Inspetor Geral da Instrução na Corte, no início da década de 1870, levava à conclusão de que era preciso maior empenho das autoridades públicas na difusão do ensino primário pelas classes populares. Segundo ele, as estatísticas demonstravam que, “apesar do grande esforço do governo” – o qual, ainda em 1871, estabeleceu a criação de 10 escolas públicas – a matrícula nas escolas ainda era ínfima, se comparada a grande quantidade de menores de 14 anos, livres, que, na maioria das freguesias, não estavam matriculados nas escolas.

Além disso, o Inspetor apresentava outros empecilhos para o desenvolvimento da instrução primária. Um dos mais graves, na sua perspectiva, consistia no fato de que, a maioria dos alunos das escolas públicas e particulares primárias não prestava os Exames Finais de conclusão do curso, realizados ao final de cada ano, pelas Mesas Examinadoras nomeadas pelo Ministério do Império. Em 1870, nas escolas públicas, foram examinados 41 alunos, 17 meninos e 24 meninas; destas 10 foram aprovadas com distinção e daqueles, 9. A maior parte dos alunos “evitava os exames”, retirando-se da escola antes de adquirir a “perfeita instrução” – o que indicava a existência de um fenômeno, posteriormente denominado por alguns educadores como “evasão”, ou ainda, para outros, “expulsão” escolar.

Na opinião do inspetor da instrução na Corte, as classes pobres evitavam as escolas e os exames públicos. Caso se matriculassem em alguma escola, as crianças se retiravam antes do término do curso primário. Para o dirigente, a única solução seria providenciar para que o ensino fosse efetivamente obrigatório, como já legislava o Regulamento de 1854. A

explicação dada pelo inspetor para a não recorrência das classes populares às escolas era de que a instrução elementar nelas ministrada era muito superior às “necessidades” dessas classes. Ressaltava ainda que, embora não fosse fácil avaliar o limite da instrução indispensável a todos, acreditava que, para os filhos do povo, esta deveria ser feita em escolas anexas a oficinas onde teriam o ‘tirocínio da profissão conveniente’, remunerado na devida proporção.

A educação das crianças populares deveria consistir no ensino elementar, compreendendo religião e moral, leitura e escrita, aliado ao ensino de um ofício ou profissional, em oficinas anexas às escolas primárias, as quais proporcionariam um pecúlio para os alunos encaminharem-se, futuramente, ao trabalho. Demonstrava estar a par dos problemas de seu tempo, na medida em que colocava a questão do trabalho no centro das discussões sobre a escola primária. Por outro lado, engrossava a fileira daqueles que pretendiam manter as classes populares no limiar da instrução elementar e do exercício das profissões artesanais e manuais.

Suas idéias eram compartilhadas pelo governo conservador, liderados pelo Ministro João Alfredo. Para ele, a instrução profissional e a instituição das chamadas “escolas industriais” representavam um caminho possível para educar o povo. O seu projeto de criar as escolas profissionais foi materializado com a fundação do *Asilo de Meninos Desvalidos* (na República, denominado Instituto João Alfredo), em 1874. A idéia da criação de uma instituição que abrigasse os “meninos pobres”, ao mesmo tempo ministrando-lhes educação primária e profissional não era nova, pois já tinha sido prevista no Regulamento de 1854.

O estabelecimento do Asilo, com um atraso de vinte anos, relaciona-se claramente com o contexto de efervescência dos debates sobre a emancipação e veio corroborar a hipótese de que a instrução e a educação, na década de 1870, foram consideradas vias possíveis para a reorganização das relações de trabalho e de controle social.

Não foi à toa que o Ministro João Alfredo propôs a alfabetização de adultos os quais deveriam ser obrigados a frequentar aulas noturnas. A instrução deveria atingir não só as crianças, mas incluir a população adulta livre, principalmente os homens, evidenciando uma clara relação com os debates não apenas sobre a moralização dos trabalhadores livres, mas também sobre a reforma eleitoral e a formação dos cidadãos. O fato é que foram abertos cursos noturnos nas escolas públicas da Corte pelo governo, além daqueles mantidos por Sociedades e Associações particulares.²⁵

²⁵ Exemplos de cursos noturnos particulares abertos na década de 1870 foram: o da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, da Associação

A proposta de instruir a população adulta, é claro, provinha do fato de que o Império parecia – na expressão metafórica de um historiador – um “mar de analfabetos”. A porcentagem dos alfabetizados, entendidos como aqueles indivíduos que sabiam ler e escrever, em nível nacional era, de fato, muito pequena. De acordo com os cálculos realizados por June Hahner, em 1872, havia uma população de aproximadamente 10.100.000 almas no Império. Destas, eram alfabetizados cerca de 1.013.555 homens e 551.426 mulheres e, analfabetos, 4.110.814 homens e 4.255.183 mulheres. A porcentagem de indivíduos do sexo masculino alfabetizados era de 19,8% e do sexo feminino 11,5%.

O Censo de 1890, após o advento da República, apontou para um pequeno crescimento do número de homens e mulheres alfabetizados: 1.385.854 e 734.705, respectivamente. Hahner demonstrou que, em termos percentuais, não modificou o quadro da população masculina alfabetizada continuando em torno de 19,8%. Em relação às mulheres, por outro lado, notou-se significativo crescimento, embora permanecesse ainda um número muito desproporcional, se comparados ao dos homens. A população de analfabetos, porém, continuava alta, considerando-se que houve vertiginoso crescimento demográfico, principalmente no Sudeste, devido às migrações internas de escravos e libertos e da imigração estrangeira. Em 1890, os dados apontaram 5.852.078 homens e 6.361.278 mulheres que não sabiam ler e escrever.

No entanto, June Hahner demonstrou que, pelo menos nas grandes cidades, o crescimento da alfabetização não pode ser desprezado, nas duas últimas décadas do Império. Por isso, para o Rio de Janeiro, os dados de alfabetização produzidos pela Comissão de Estatística dos Censos de 1872 e 1890, apresentaram-se um pouco mais otimistas. Em 1872, com uma população de 274.972 habitantes, 65.384 homens (41,2%) e 34.101 (29,3%) sabiam ler e escrever, totalizando 99.485 alfabetizados, o que representava, em dados aproximados, cerca de 30% da população. Em 1890, o número dos alfabetizados na Corte elevou-se a 50%. Por outro lado, o número de mulheres no magistério público cresceu a partir da segunda metade do século XIX. Em 1871, as mulheres já representavam cerca de 1/3 do professorado primário do Rio de Janeiro e, no final dos anos 1880, elas passaram a ser maioria.

Além da criação de novas escolas primárias e cursos noturnos, o melhoramento do professorado destacou-se enquanto uma questão fundamental para o avanço da Instrução Pública. Segundo o Ministro do Império, os mestres não possuíam conhecimentos teóricos e práticos

necessários para o ensino primário. Defendeu que o saber do magistério não deveria apenas restringir-se ao seu assunto, mas ampliar-se para noções da pedagogia e métodos de ensino. A nova “ciência pedagógica”, caracterizada pelas mais variadas influências teóricas francesas, inglesas, alemãs e norte-americanas, insinuava-se na mentalidade dos dirigentes da Instrução Pública. A necessidade de criação de escolas profissionalizantes para o magistério era unanimemente reclamada. As Escolas Normais deveriam tornar-se novos espaços para a formação e seleção dos professores públicos.²⁶

Pode-se perceber, até o momento, que a política de Instrução Pública do governo, no início dos anos 1870, acompanhava os debates mais importantes da época e buscava alternativas para os problemas, nos limites de seu campo de atuação. A obrigatoriedade do ensino primário e o desenvolvimento do profissional, a alfabetização de adultos em cursos noturnos, o aperfeiçoamento dos mestres, através das Escolas Normais, o estabelecimento de asilos e instituições privadas de educação popular – eram algumas das propostas discutidas no âmbito do governo imperial e da sociedade.

Os debates em torno da escravidão e da emancipação, da formação de trabalhadores livres, sem dúvida, foram as bases do surgimento de projetos de difusão da instrução elementar e profissional a amplas parcelas da população livre. Para concretizar as suas idéias, o governo preconizava aliar à sua ação a iniciativa dos cidadãos e da sociedade civil, subvencionando instituições particulares, incentivando as Associações de instrução e conclamando a população a prestar serviços gratuitos e donativos em nome da instrução popular. O Estado procurava dirigir e controlar o ensino público, ao mesmo tempo em que concedia liberdade para os proprietários de colégios ou filantropos a agirem em prol da instrução. O público e o privado²⁷, longe de constituírem instâncias separadas e antagônicas, mesclavam-se e confundiam-se, ora promovendo projetos comuns e alianças, ora disputando monopólios e interesses distintos, num processo dinâmico, onde estavam em jogo tanto bens materiais quanto valores simbólicos e culturais.

Produzindo, manipulando e utilizando os dados estatísticos e censitários, as autoridades da Instrução Pública apresentavam aos

²⁶ A fundação da primeira Escola Normal da Corte, em 1874, coube à iniciativa particular da Associação Promotora da Instrução, cujo diretor era o Conselheiro da Coroa, Manoel Francisco Correia. Em suas aulas eram admitidas gratuitamente “todas as pessoas morigeradas”, sem distinção de sexo e nacionalidade e, quando necessário, haveria doação de livros e material aos “reconhecidamente pobres”. Os professores adjuntos, em geral ex-alunos das escolas públicas, freqüentaram o curso noturno da Escola Normal. Conferir Instruções para a Escola Normal do Município da Corte. RJ, Typographia Nacional, 1874.

²⁷ ADORNO, Sérgio. “Educação e Patrimonialismo”. Caderno Cedex. Nº 25, Papiurus, 1991.

parlamentares os motivos da elevação do orçamento anual, proporcionado pela criação de mais 11 escolas públicas. Estas, legalmente criadas ainda em 1870, seriam alocadas nas freguesias urbanas, Santana, Santa Rita, Glória, Engenho Velho e nas rurais, incluindo Inhaúma e Jacarepaguá. Com este acréscimo, a Corte passou a contar 58 escolas públicas, 30 de meninos e 28 de meninas.²⁸ No início da década, a importância atribuída à educação das mulheres, veiculada sobretudo pelo ideário positivista, já se fazia sentir e se expressava no número de estabelecimentos femininos, então quase igualado aos masculinos.

Nos anos seguintes – de 1872 a 1875 – o número de escolas públicas, e também das particulares, seria elevado, bem como a sua expansão para as áreas mais distantes da cidade. Não apenas o Ministério do Império, mas as Associações filantrópicas e a Câmara Municipal colaboraram com o crescimento dos estabelecimentos de ensino primário. Nas freguesias da Glória, Santana e São José, a municipalidade, aliada à *Associação Protetora da Infância Desvalida*, ergueu os então conhecidos “palácios escolares”²⁹, prédios com capacidade para 600 crianças de ambos os sexos, dos quais o da Glória existe até hoje como escola pública, no Largo do Machado. Em São Cristovão, a *Associação Commercial da Corte*, financiou o edifício das escolas públicas, (atual Escola Gonçalves Ledo, em funcionamento).³⁰

Os dados do Ministério do Império indicavam que a escola municipal de São Sebastião, na Praça Onze – a “Pequena África” da Freguesia de Santana, como a região ficou conhecida, devido à presença majoritária da população negra e de ex-escravos migrantes das cidades baianas – registrou a matrícula de 435 crianças em 1873, sendo 271 meninos e 164 meninas, estudantes em aulas separadas de ensino elementar. No mesmo prédio, à noite, funcionaram as aulas noturnas para 76 adultos.

Quanto às escolas particulares primárias, o governo possuía conhecimento da existência de 99 estabelecimentos, sendo que 4 delas eram subvencionadas pelos cofres públicos: 2 escolas masculinas, o curso

²⁸ Decretos nº 4.602 e 4.624 de 24/09 e 07/11/1870, respectivamente. Mapa das Escolas - Nº 7. Relatório do Ministério do Império, 1871.

²⁹ A lenta transformação dos espaços escolares foi caracterizada por Vidal e Mendes como a passagem da “escolas de improviso” para as “escolas monumentos”, devido às características arquitetônicas e simbólicas dos primeiros edifícios. Em geral, o pioneirismo da construção de prédios específicos para a instrução, com as características exemplares da modernidade, é atribuído ao republicanismo paulista e, conseqüentemente, à antiga Província e à capital de São Paulo. Conferir, “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária”. 500 anos de Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, Maio-Agosto, 2000, p. 23.

³⁰ SCHUELER, Alessandra. “A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX”. Cadernos de Educação. Pelotas, nº 14, jan-jun 2000, p. 3-58. Em relação a Belo Horizonte, o processo de construção de edifícios de estilo palaciano foi iniciado no início do século XX, segundo pesquisa de FARIA FILHO, Luciano. Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte. USP. FEUSP, Tese de Doutorado, 1996.

noturno da *Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa* e o curso noturno da escola pública de Inhaúma.

As *Associações Promotoras da Instrução de Meninos e de Meninas* – dirigidas, respectivamente, pelo Conselheiro da Coroa, Manoel Francisco Correia, e pela Senhora Duque Estrada-Teixeira, esposa de eminente político da Glória, o conservador Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira, abriu, em 1873, 2 escolas primárias, além de financiar o pagamento dos professores do curso noturno da Escola Pública da Glória e uma “escola de Domingo”, na qual os mestres palestravam sobre “diversos conhecimentos úteis” à sociedade.³¹

As evidências de que a instrução pública preocupava o Estado imperial e, principalmente, as elites políticas vinculadas aos conservadores, na nova conjuntura dos anos de 1870, foram confirmadas pelos professores públicos através de suas primeiras publicações pedagógicas na imprensa carioca e de sua participação nas Conferências Pedagógicas, previstas desde 1854, mas que, só então, foram convocadas pelo governo. Revistas redigidas por grupos de mestres-escolas, muitas vezes em francas disputas e debates políticos, voltadas ao professorado, visando discutir as questões educacionais e os problemas sociais, estreitaram o diálogo e as disputas entre o governo imperial e o magistério. Nesse contexto, a docência oficial experimentava um processo de profissionalização e uma tomada de consciência sobre a necessidade de afirmar não apenas a educação pública como uma função do Estado mas, sobretudo, de convencer a sociedade da importância de sua missão de educar e instruir os futuros cidadãos.³²

As escolas primárias e a instrução sob a ótica dos agentes de ensino: os professores

O depoimento das autoridades administrativas da Corte, alguns anos depois, foi bastante claro no sentido de apontar a efetiva mobilização dos professores na década de 1870.³³ Em razão dos debates então abertos pela ação do Ministério do Império, que buscava garantir um controle mais incisivo sobre a instrução pública e particular na cidade, foi nomeada, em 1873, uma Comissão de Professores Públicos – a primeira, desde o Regulamento de 1854 – para averiguar o estado das escolas públicas e realizar uma análise minuciosa sobre as condições materiais, os métodos

³¹ Relatório do Ministério do Império, 1873. P. 20-62.

³² VILLELA, Heloísa. “O Surgimento da Imprensa Pedagógica Brasileira e Seu Papel na Constituição da Profissão Docente.” Mimeo, Niterói: 2000 e “O Mestre e a Professora” In: LOPES, Eliane Marta & FARIA FILHO, Luciano. 500 anos de educação no Brasil. BH: Autentica, 2000.

³³ Relatório do Ministério do Império, 1878, p. 5-6.

pedagógicos, os recursos e compêndios utilizados, a matrícula e a frequência dos alunos e, é claro, a atuação dos mestres no seu ofício cotidiano.

O seu Relatório, apresentado em abril de 1874 pelos professores Philippe da Motta Correa de Azevedo, José Manuel Garcia e João Rodrigues da Fonseca Jordão, trouxe informações importantes sobre o ensino público.³⁴

De um modo geral, com exceção dos edifícios criados pela Municipalidade e das Escolas Públicas de Meninos e Meninas de São Cristovão, cujo prédio foi erguido pela Associação do Comércio, as casas escolares alugadas pelo Império não possuíam as proporções e as condições materiais e higiênicas convenientes para a instrução. As imagens de sujeira, má ventilação, precariedade e falta de asseio funcionavam, segundo os mestres, como retratos fiéis das escolas primárias, o que demonstra, como já ressaltaram vários pesquisadores, a presença marcante dos discursos higienistas e médicos, imbricados nos projetos de intervenção nos espaços urbano e escolar, desde meados do oitocentos. Os professores públicos, alguns deles médicos e farmacêuticos, estavam afinados com a “ideologia da higiene” e, com tal instrumental, defenderam a necessidade de reestruturar não apenas os espaços físicos e arquitetônicos mas, também, de reformar os processos de ensino e aprendizagem e os métodos pedagógicos.³⁵

Segundo a Comissão, muitas escolas não tinham espaço suficiente para a residência do professor, fato considerado lamentável. Apresentavam então as vantagens que a residência do mestre nas escolas proporcionava para o ensino primário e, em contrapartida, para o Estado: a economia da verba destinada aos alugueis das casas escolares; a organização administrativa; a limpeza da escola e do jardim; a disciplina e o tratamento dos alunos doentes – todas estas seriam atividades mais facilmente realizadas, caso o professor residisse com suas famílias no prédio escolar. A escola deveria ser uma extensão da casa do mestre e, os alunos, uma extensão de sua família, devendo ser tratados e educados como filhos. Estava claro, para estes professores, que a sua função não se limitava a instruir as crianças, mas, sobretudo, organizar e administrar a escola, manter a disciplina e o asseio, tratar das enfermidades, proteger e educar os seus alunos.

³⁴ Anexo nº 3 - Relatório sobre as escolas públicas da Corte apresentado pela Comissão criada pelo Ministério do Império, composta pelos Delegados da Instrução. Abril de 1874. in Relatório do Ministro do Império, 1873.

³⁵ FRAGO & ESCOLANO. Currículo, Espaço e Subjetividade. Espanha: DPA, Editora, 1998. p. 29.

De acordo com Escolano e Frago³⁶, o lugar da escola na sociedade européia foi ponto de discussões no decorrer do oitocentos e no início do século XX. Lá, como aqui, surgiram projetos e medidas no sentido de se construir edifícios escolares amplos, arejados, com ar puro e livre, retirando as escolas públicas dos antigos casebres, pequenos e imundos, além de afastarem-nas das ruelas escuras e da proximidade de tavernas, bordéis, quartéis, prisões e casas comerciais, onde costumavam funcionar dependentes e anexas. Estes projetos integravam a idéia modernista da escola situada em um edifício central, dotado de uma “inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano e social que o rodeia”, projetando o seu exemplo para a sociedade. O surgimento dos edifícios, a partir da segunda metade do XIX, em parte se explica por uma maior autonomia da instituição escolar em relação a outros poderes e instituições, das quais tradicionalmente dependia e, de outra parte, pelo crescente processo de profissionalização da docência.

Pela listagem da Comissão, é possível verificar que grande parte das escolas primárias do centro da cidade funcionavam em antigos sobrados, quase todos local de residência dos mestres. De maneira geral, o pavimento térreo servia aos trabalhos escolares, a função pública das casas, restando o segundo andar para os aposentos privados dos professores e professoras e suas famílias. Nas freguesias rurais e nas áreas de ocupação mais recente, em contrapartida, predominavam as casas térreas.

Os professores, embora considerassem adequado o estado de algumas casas escolares, não deixaram de fazer observações sobre supostas irregularidades em relação à maior parte delas. Por exemplo, os relatores condenaram a proximidade entre o sobrado da escola de meninas do Sacramento, situado à Rua do Hospício, nº 168, e as “casas de mulheres de má vida”, fato que depunha contra a moral e os bons costumes da professora e de suas alunas. Na freguesia do Engenho Velho, também na escola de meninas, o problema não era a “vizinhança”, mas os usos e abusos que a professora teria feito dos espaços físicos. Segundo a Comissão, residindo na casa de escola, a dita professora ocupava a maior parte do sobrado para seus fins privados, reservando espaço ínfimo para as atividades escolares. Na Freguesia de São José, Rua das Marrecas, nº 38, o sobrado da escola de meninas tinha um aluguel exorbitante, desproporcional ao tamanho da sala utilizada para escola. No Sacramento, sobrado da Rua da Alfândega, 145, o problema era idêntico. Já na Candelária, devido ao grande movimento comercial e as ruas estreitas e tortuosas, a escola que funcionava no sobrado de nº 77 da Rua Theófilo Ottoni apresentava um calor excessivo no verão e

³⁶Idem.

alta umidade no inverno, além de ser reduzido o seu tamanho para o número de meninos matriculados. Na Rua dos Ourives, por outro lado, a escola de meninas era pouco freqüentada, segundo a Comissão, devido à proximidade da escola da Freguesia de Santa Rita.

Em Santa Rita, por sua vez, a maioria das escolas estava mal localizada: a da Rua Nova do Príncipe, nº 80, sobrado, sofria pelo trânsito constante de carroças e o barulho do comércio; na escola do Largo, os sons incômodos aos trabalhos pedagógicos provinham da padaria que funcionava no térreo, além da fumaça e do calor decorrentes da fabricação diária do pão fresquinho. O movimento comercial também atrapalhava as aulas nas escolas de meninas, situadas uma na Praça Municipal, região do antigo Mercado, e outra no Largo de Santa Rita.

Em seu relatório exaustivo, a Comissão apontou para a generalidade das escolas primárias públicas, com exceção das Escolas Municipais e dos edifícios da Glória e de São Cristóvão, a precariedade dos espaços e das condições sanitárias.³⁷ Em sua opinião, os prédios escolares deveriam ser, tal qual os das Escolas Municipais de São Sebastião e São José, elegantes e funcionais, ainda que simples e de baixo custo, citando ainda a arquitetura escolar de países como Alemanha, Estados Unidos, Prússia e Áustria.

A falta de material escolar, de carteiras e livros foi reclamada pelos delegados da Comissão. De acordo com o artigo 5º do Regimento das Escolas Públicas Primárias da Corte, de 02/05/1855, nas portas de todas as escolas oficiais deveria haver uma tabuleta com as armas do Império, a indicação do grau de ensino, o sexo a que se destinava e a freguesia a qual pertencia sua jurisdição. No entanto, em muitas escolas ou não havia tabuletas ou estas encontravam-se apagadas, gastas pelo tempo.

Por outro lado, em relação ao material pedagógico necessário para o funcionamento das aulas primárias, os professores lamentavam não haver uma escola sequer que dispusesse a totalidade dos objetos, definidos pelo Regimento citado.³⁸ É interessante perceber como as escolas projetadas nas reformas educacionais do oitocentos, seja nas casas escolares tradicionais ou nos modernos edifícios, deveriam ser portadoras dos símbolos da nação e dos poderes públicos que buscavam canais de comunicação e legitimidade diante dos poderes privados.

³⁷ Como continuidade histórica, Clarice Nunes nos ensina que, já na primeira década republicana, a maioria das escolas públicas ainda funcionava nas casas alugadas, sendo que os poucos edifícios existentes, especialmente destinados à educação escolar, eram aqueles construídos no tempo do Império, no período que privilegia neste estudo. "Quando a casa vira escola". A Escola Redescobre a cidade...ibid.

³⁸ Pela lei, as escolas deveriam ser equipadas com: o retrato de Sua Majestade, o Imperador; um relógio; um armário; uma mesa com estrado e cadeira para o professor; cadeiras; bancos e mesas com tinteiros; uma ampulheta; Mapas do Brasil e da Província do Rio de Janeiro; um quadro grande, giz e esponjas de apagar; ardósias; papel; compêndios para os meninos pobres; cabides para chapéus; régua e vasilhas para água.

Entretanto, embora a deficiência de material fosse a regra, havia, na Corte, mobílias importadas dos Estados Unidos, conforme o moderno sistema de carteiras individuais, em algumas escolas públicas da cidade. As “civilizadas” mobílias, expostas nos Congressos de Viena e Londres³⁹, sugeriram os mestres, seriam adequadas para a generalidade das aulas primárias, incentivando o governo a financiar a importação ou a fabricação dos modelos nas oficinas nacionais. Para as escolas de meninas faltavam máquinas de costura e armários. Mapas e sistemas de pesos e medidas eram insuficientes.

Mais do que avaliar as condições materiais e os problemas pedagógicos das escolas públicas da cidade, a Comissão emitiu opiniões sobre as matérias de ensino e atribuiu significados específicos à educação e à instrução escolares. Referindo-se à educação moral e religiosa, argumentaram que era dever da família transmitir os princípios religiosos e as noções de moralidade. Porém, a partir de suas experiências no ensino e de sua vivência na sociedade, os mestres entenderam que era preciso abrir uma exceção na idéia geral de que a educação pertencia ao âmbito do pátrio poder. Segundo eles, o Estado deveria tomar para si a função de educar, pois:

“Infelizmente, quase a generalidade das crianças que freqüentam a escola primária pública, pertencem à parte menos aquinhoadada da população, quer pelo lado da fortuna, quer pelo da educação. ... **o pobre, é esse que se utiliza da escola pública, e são justamente esses os meninos que não primam pela educação,** e que poucas vezes encontram na família os elementos necessários para a formação de um bom caráter moral e religioso. Para esses, principalmente, a escola significa, **educação e instrução.**”⁴⁰

Imputando um caráter pernicioso às famílias populares, a Comissão considerou a educação doméstica prejudicial às crianças pobres, para quem o ensinamento moral e religioso, ministrado pelos professores nas escolas públicas, seria imprescindível. Portanto, para as classes pobres, as instituições de ensino não se destinavam apenas a instruir mas, sobretudo, a educar, inculcando normas de comportamento, hábitos e determinados valores culturais em detrimento da cultura e dos valores das próprias

³⁹ Sobre a participação do Império nas Exposições Internacionais e os debates e modelos internacionais então veiculados sobre a educação, em uma perspectiva ampla, consultar KUHLMANN JUNIOR, Moysés (1996). *As Grandes Festas Didáticas. A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais. 1862-1922*. SP: Tese de Doutorado em História, USP, 1996.

⁴⁰ Idem, p. 38. Os grifos são meus.

camadas populares. A intervenção do Estado nas famílias populares – e, é evidente, através da nobre função do magistério – era referendada e justificada pelos professores primários.

Uma das motivações para a interferência do governo na organização familiar da população pobre se justificava, na visão dos relatores, pelas próprias “necessidades” sociais desses setores. O trabalho das crianças, desde tenra idade, foi apontado como uma prática comum e imprescindível às famílias populares. Os professores lamentavam não existir nas escolas públicas uma preparação dos meninos para o trabalho, já que apenas as meninas aprendiam um ofício: a prática de bordados e agulhas, considerada de grande utilidade para a formação de “hábeis” costureiras e bordadeiras. O Estado, além de educar as crianças, teria a função de prepará-las para o exercício futuro dos ofícios. Mais uma vez, os professores demonstravam estar integrados nas discussões sociais de seu tempo e propunham solucionar a grave questão do trabalho, tendo, como pontos de partida, a escola e um determinado tipo de educação e instrução populares.

O perfil dos alunos das escolas públicas foi apresentado pelos professores da Comissão. Em seus critérios de avaliação, os relatores utilizaram os quesitos idade, religião e cor. Segundo eles, a maioria das crianças estava entre os 7 e os 14, havendo um pequeno número entre 5 e 7 anos. Todos os alunos foram classificados como católicos. Quanto à cor, os membros da Comissão afirmaram que a maioria era branca, indicando a condição de livres, com um número pequeno de cor “parda”, provavelmente formada de libertos ou de seus descendentes, e um diminuto número de alunos de cor “preta” – possivelmente africanos recém forros ou, quem sabe, escravos ou seus descendentes – a qual predominava na escola de meninos de Jacarepaguá.

As referências às origens étnicas de professores ou alunos eram praticamente inexistentes na documentação oficial da Instrução Pública. O relatório da Comissão de professores constituiu uma feliz exceção. Hebe de Castro, analisando processos criminais e fontes cartoriais, verificou o “silêncio” em relação à cor, principalmente a partir de meados do século. Esta ausência relacionava-se ao processo de implosão das diferenças e das hierarquias sociais entre brancos e negros, com o crescimento progressivo das alforrias e da imigração interna e externa, e, conseqüentemente, da população livre e liberta no Sudeste escravista. Segundo a autora, a designação *preto*, de modo geral pejorativa, identificava a condição de forros recentes, africanos ou escravos, enquanto que *pardo* tenderia a designar os libertos ou os descendentes livres de ventre escravo.⁴¹

⁴¹ *Relatório sobre as escolas públicas da Corte ... opus. cit.* Conferir, CASTRO, Hebe Maria. *Opus cit.* Sobre a questão do público das escolas, é interessante o comentário de um viajante: “No Brasil, não

O quadro geral apresentado pela Comissão de professores ressaltava a ação do governo no sentido de criar novas escolas. Em 1873, verificou-se um significativo aumento do número das escolas públicas: 77 (mais 19 em relação ao ano anterior), sendo 41 de meninos e 36 de meninas. O número de matrículas, porém, não se alterou na mesma proporção, havendo 5.721 alunos matriculados, 3.083 meninos (mais 434 em relação a 1872) e 2.633 meninas (mais 17). A epidemia de febre amarela, vitimando muitas famílias e crianças, teria contribuído para diminuir a frequência. Existiam ainda 99 estabelecimentos particulares de instrução primária, 45 para o sexo masculino e 54 para o feminino. As matrículas chegavam a 5.740, 3.501 meninos e 2.239 meninas.

Quanto à procura às escolas, os professores não demonstravam tanto otimismo. A Corte possuía uma taxa de matrícula baixa em relação a população escolar que, segundo dados do Censo, contava cerca de 49.000 alunos. Considerando esses números, é possível afirmar que aproximadamente 50% das crianças livres em idade escolar, matricularam-se nas escolas públicas e particulares, em 1873, o que, repito, não parece um número tão irrisório para a época, a despeito da avaliação feita pelos mestres. O problema maior não estaria, portanto, na demanda por escolas, mas na frequência, que era muito inferior, não chegando a 2/3 da matrícula.

A despeito do revelado pessimismo da Comissão de professores, os *Relatórios* ministeriais dos anos posteriores continuavam na sua tarefa de demonstrar as “boas intenções” do governo imperial para desenvolver a instrução popular na Corte. Reassumindo a pasta em meados de 1876, o Conselheiro e Senador do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, alegava conhecer de perto os problemas do ensino. Na sua visão, o governo imperial aplicou todos os esforços em prol deste serviço e a instrução progrediu no país, principalmente na Corte, se comparados os dados aos anteriores à década de 1870.⁴²

O interessante é verificar como as autoridades se contradiziam, defendendo opiniões distintas sobre o estado da instrução no país. Apresentando um otimismo bem apropriado às suas intenções políticas, José Bento sustentava que, nos idos de 1869, na Corte, existia 1 escola primária

somente o preconceito não existe e as uniões freqüentes entre cores diferentes formaram uma população mestiça numerosa e importante; sobretudo entre negros e forros, estes mestiços misturaram-se inteiramente à população branca.... Não é apenas à mesa, no teatro, nos salões...; é também, no exército, na administração e nas **escolas** que encontram-se todas as cores misturadas **em pé de igualdade e de familiaridade a mais completa.**” COUTY, Louis. *L'Esclavage au Brésil*. Paris, Guillaumin et Cie, 1881. pp. 8-10. Grifos meus. O sentido da igualdade para o viajante foi determinado pela convivência entre pessoas de diversas origens étnicas e culturais nos diversos espaços da cidade, não tendo considerado as desigualdades e os conflitos inerentes às hierarquizações daquela sociedade no contexto que descreveu.

⁴² *Relatório do Ministério do Império, apresentado em 1877, por José Bento Figueiredo*. Typ. Nac., p. 16-17.

para um total de 2.394 habitantes livres . Em 1876, 1 para 1.250 alunos, em números evidentemente aproximados. Não foi por mera coincidência que José Bento utilizou como marcos os anos de 1869 e 1876. Por um lado, enfocando a suposta realidade nacional, intencionava afirmar uma ação política, reinaugurada no final dos anos 1860. De outro lado, procurava ressaltar a sua própria atuação na Inspeção Geral e no Ministério. Mais do que participar da gestão educacional, este dirigente integrava a direção conservadora, tendo sido nomeado por João Alfredo, em dezembro de 1871.

A eloquência dos números apresentados servia para a estratégia do Ministro, interessado em demonstrar o “estado de progresso” da Corte. Para tanto, manipulava os dados estatísticos tendo como embasamento uma comparação estritamente local. Mesmo quando cotejada aos países “mais adiantados”, refutava os adversários, alegando que a instrução na Corte apresentava avanços: havia 1 escola para 210 habitantes, percentual que na Bélgica era de 1 para 120, na Alemanha de 1 para 128, na Itália de 1 para 165 e na França de 1 para 183. Concluía, portanto, que o ensino na Corte não estava aquém das “nações civilizadas”, quando vislumbrado a partir da análise das condições nacionais.

Seu Relatório apontava a criação de mais 17 escolas públicas primárias na Corte , sendo relevante o maior número de estabelecimentos destinados ao sexo feminino (10 escolas).⁴³ As freguesias urbanas, mais populosas, foram beneficiadas, passando a contar com mais escolas públicas primárias, embora não tenha sido desprezível a expansão do número de escolas nas freguesias rurais, como em Jacarepaguá (6), Guaratiba (5), Campo Grande (4) e Ilha do Governador (4). No entanto, o Ministro reconhecia que a população escolar nas áreas urbanas havia aumentado, estimando-a em cerca de 50.000 crianças, e, portanto, seria necessário elevar ainda mais o número de estabelecimentos. Englobando o ensino público e o particular, foram registrados 14.257 alunos matriculados, em 1876. No final do ano seguinte, a Corte possuía 95 escolas públicas, 49 destinadas aos meninos e 46 às meninas.

É importante lembrar que o número total de escolas primárias públicas – duplicado nos anos 1870 – não seria mais alterado até alguns anos após o advento do regime republicano.

⁴³ Decretos nº 6.154, de 20/03/1876, criando 7 escolas públicas e nº 6.362, de 25/10/1877, estabelecendo mais 10 escolas. Estas escolas não iniciaram prontamente suas atividades, por falta de professores efetivos, tendo algumas iniciado o exercício sob a responsabilidade dos adjuntos, ex-alunos e alunas das escolas, muitos deles filhos e filhas dos mestres-escolas efetivos, que se tornavam, na prática do magistério, aprendizes do ofício.

Referências

- ABREU, Maurício. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. RJ: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1982.
- ADORNO, Sérgio. “Educação e Patrimonialismo”. *Caderno Cedes*. Nº 25, Papyrus, 1991.
- AQUINO, Lia. *A Era das Demolições/Habitações Populares*. RJ: Biblioteca Carioca, 1986.
- BENCHIMOL, Jaime. *Pereira Passos: um Haussmann Tropical*. RJ: Biblioteca Carioca, 1990.
- CAVALCANTE, Berenice. “Beleza, limpeza, ordem e progresso: a questão da higiene no Rio de Janeiro” in *Revista do Rio de Janeiro*. RJ: UFRJ, 1986.
- CARVALHO, Marta. *A Escola e a República*. SP: Brasiliense, 1989.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril*. SP: Cia. das Letras, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte*. USP. FEUSP, Tese de Doutorado, 1996.
- FARIA FILHO, Luciano & VIDAL, Diana. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária”. *500 anos de Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, Maio-Agosto, 2000.
- FRAGO & ESCOLANO. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Espanha: DPA, Editora, 1998.
- FRITSCH, Lilian Vaz. “Palavras ao Vento: a urbanização do Imperial”. e “Notas sobre o Cabeça de Porco” in *Revista do Rio de Janeiro*, Vol 1, 1986.
- GONDRA, José. *Artes de Civilizar. Medicina, Higiene e Educação na Corte Imperial*. SP: FEUSP, março de 2000.
- HORTA, José Silvério B. “Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 104, jul.1998.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés (1996). *As Grandes Festas Didáticas. A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais. 1862-1922*. SP: Tese de Doutorado em História, USP, 1996.
- MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, UFF, 1997.
- NUNES, Clarice. *Recontando a História: a escola primária no Distrito Federal através de depoimentos orais*. *Legenda*. Ano V, nº 10, p. 39-52, 1985.

- _____. *A Escola Redescobre a Cidade*. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1933. Tese de Concurso para Professor Titular, UFF: Niterói, 1993.
- _____. “(Des)encantos da Modernidade Pedagógica” In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000.
- PADILHA, Sylvia. “Da Cidade Velha à periferia”. *Revista do Rio de Janeiro*, Vol 1, 1986.
- ROCHA, Oswaldo & SCHUELER, Alessandra. “A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX”. *Cadernos de Educação*. Pelotas, nº 14, jan-jun 2000.

Alessandra Frota Martinez de Schueler é mestre em História Social e Cultural pela Universidade Federal Fluminense, onde atualmente cursa o doutorado em Educação Brasileira (PPGE-UFF), pesquisando a história da educação escolar primária na cidade do Rio de Janeiro de fins do século XIX. Entre outros artigos publicados, participou da Revista Brasileira de História, Dossiê Infância e Adolescência, n.37, SP/Humanitas, Fapesp, 2000, com o texto “*Crianças e escolas na passagem do Império para a República*”.

E-mail: aleschueler@uol.com.br

Artigo recebido em agosto/2001

Desenvolvimento de processos algébricos na perspectiva de uma aprendizagem significativa¹

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a Matemática escolar e discute resultados de um trabalho metodológico que envolveu a professora e alunos de 6^a série de uma escola de primeiro grau em Pelotas, RS. Através da aplicação de uma prática metodológica diferenciada para o ensino de equações de 1^o grau, percorreu-se um caminho que favoreceu a possibilidade de pensar o ensino da Matemática sob outra ótica, que ampliase a perspectiva da racionalidade científica. Lançou-se um desafio no sentido de pensar uma forma que incluisse outra lógica no ensino da Matemática, tentando respeitar as diferenças e buscando um outro tipo de relação nas salas de aula dessa disciplina.

Palavras-Chave: conceitos matemáticos; aprendizagem significativa; álgebra; metodologia

Abstract

This study introduce reflections about of a Mathematics work whose hypothesis is the teaching of algebra in the perspective of a meaningful learning. It is concerned with analyzing the ways algebra may come to help young people to better understand the world around them. In applying a different methodological practice to the teaching of equations of the first degree, we propitiated a look over the possibility of thinking the teaching from a standpoint that enlarges the perspective of scientific rationality. The experience has involved teacher and students of a 6th grade class of na Elementary School in Pelotas, RS. We attempted at challenging them to think about a new logic in Math teaching, one that respects differences and pursues another type of relationship in the Math classroom. Results were promising, which indicates the possibility of rethinking the teaching of algebra in elementary school. The reflections following these results may come to constitute a reference to the analysis of teaching and of Math teachers' formation as well.

Key-words: mathematical concepts; significant learning; algebra; methodology

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado em Educação realizado na UFSM, e parte dele já foi publicado em revista especializada da área de Matemática

Introdução

Mesmo considerando os avanços significativos verificados nas últimas décadas, no sentido da superação da relação ensinar/aprender, o ensino da Matemática constitui-se, ainda, um desafio aos professores de Matemática.

Apesar das grandes mudanças que acompanharam a história da humanidade e as várias tendências surgidas no ensino dessa disciplina, os conteúdos desenvolvidos na escola pouco mudaram nos últimos anos. A listagem de conteúdos é a mesma, pouco questionada, desvinculada da vida real do estudante e com significação relativa.

No cenário da sociedade contemporânea torna-se importante a compreensão de conceitos, como o de variável e função, a representação de fenômenos na forma gráfica, as destrezas na apresentação e interpretação de dados, avaliação de fenômenos, aproximação, formulação e resolução de problemas. A importância fundamental da álgebra reside no fato de fornecer uma fundamentação essencial para o desenvolvimento e sustentação dessas habilidades. Por tais razões, surgiu o interesse em desenvolver uma investigação nesse campo do conhecimento matemático, focalizando o estudo em equações de 1^o grau: construção e resolução.

O conteúdo de ensino encaminhou a escolha de uma 6^a série do ensino fundamental para a realização da experiência, pois é nessa série que se desenvolve esse tema.

Definido o conteúdo, a série e os princípios de uma metodologia diferenciada, identificamos colegas que deixavam transparecer o desejo de se aventurar num trabalho desconhecido, e encontramos nas professoras Rosângela e Denise² companheiras ideais para o desenvolvimento dessa experiência.

A professora Rosângela abriu um espaço na turma de 6^a série na qual trabalhava na Escola Fundação Educacional Rural Rachel Melo, onde desenvolvemos o trabalho que teve duração de aproximadamente três meses. Mas o contato com a professora continuou pelo resto do ano letivo para um acompanhamento e avaliação do trabalho como processo.

Em linhas gerais, a proposta envolvia o desenvolvimento de um material concreto o qual auxiliasse a construção e a compreensão dos conceitos que envolvem a construção e resolução de equações de 1^o grau. A abordagem do material visava tanto a estimular a discussão sobre o assunto, como tornar o conteúdo atrativo. Acreditávamos que a manipulação do

² As professoras Denise N. Silveira e Rosângela S. da Silva foram companheiras no estudo e aplicação do trabalho metodológico.

material, sendo realizada pelo próprio aluno, permitir-lhe-ia a organização das idéias que iríamos trabalhando e favoreceria a abstração que se faz necessária em álgebra.

O material era simples e de fácil uso, sendo necessário apenas um quadro (isopor), sacos plásticos e unidades de cartolina de duas cores. O material foi reproduzido em menor escala para manuseio dos alunos em suas classes, em trabalhos individuais ou em grupo.

Nosso objetivo com esse material não foi concretizar a álgebra, mas olhar a experiência didática sob o ponto de vista da produção de significados para a álgebra, percebendo qual poderia ser sua contribuição para uma mudança de comportamento dos alunos em relação à Matemática.

De início, optamos por resgatar definições anteriormente desenvolvidas pela professora, para que, a partir delas, pudéssemos desencadear o processo. Nesse resgate, os alunos tiveram oportunidade de visualizar alguns conceitos e operações que só conheciam na teoria, como é o caso de simetria e igualdade.

Ao planejarmos esse trabalho assumimos, junto com a professora, a decisão de que deixaríamos de falar sobre alguns tópicos que comumente antecedem o estudo de equações. Tomamos essa decisão por acreditarmos que esse conhecimento pode não se fazer necessário no momento em que se introduz esse conteúdo, como é o caso de sentenças matemáticas. Em contrapartida, fizemos o resgate de conceitos importantes que se fazem presentes em álgebra, como, por exemplo, o trabalho com frações, igualdade e simetria.

Na experiência desenvolvida, queríamos nos certificar da possibilidade de os alunos construírem seus conhecimentos na Matemática, sob a orientação do professor. Empreendemos, pois, um esforço nessa direção.

Na turma com a qual trabalhamos, havia 25 alunos. A maioria possuía entre 11 e 12 anos de idade. Apresentavam desinteresse pelas atividades que não lhes chamavam atenção, mas possuíam rapidez para a construção das idéias desenvolvidas. Eram assíduos e participativos.

Nos primeiros dias, observei as aulas para tentar conhecer a turma e também a prática pedagógica desenvolvida pela professora. Como não seria apenas espectadora, apresentei-me à turma como a profissional que iria desenvolver um trabalho alternativo, juntamente com a professora da classe. Expliquei-lhes que a proposta fazia parte de um trabalho desenvolvido na Universidade. A reação deles foi de satisfação por terem sido os escolhidos.

A partir de então, contamos com a acolhida cada vez melhor do grupo e passamos a fazer parte de suas atividades cotidianas nas aulas de Matemática.

A análise deste trabalho foi feita com base nas manifestações dos alunos, suas expressões e seus comportamentos, bem como nos registros dos depoimentos dos demais interlocutores entrevistados. Verificou-se que as dificuldades surgidas geralmente no estudo de equações de 1^o grau existem porque esse assunto é tratado de forma abstrata e descontextualizada, numa estrutura onde se recorre a várias definições fragmentadas para depois se chegar ao assunto propriamente definido.

Como a lógica estrutural é pouco questionada, o professor adota, na maioria das vezes, um caminho automatizado, onde a descoberta por parte do aluno fica deixada de lado. Daí a razão de os alunos não entenderem *o que* estão fazendo e *para que* estão fazendo.

Das observações que temos feito desde os tempos iniciais da carreira profissional, das entrevistas e da própria experiência que se tem, tanto em sala de aula como em participações nas discussões em todo tipo de encontro que agrega professores de Matemática, pode-se concluir, numa primeira visão, que é muito presente nos professores do ensino fundamental a deficiência de referencial teórico, tanto em relação aos conteúdos de Matemática como a temas sobre educação.

Pensamos que esse fato pode estar atrelado à forte formação positivista que prepondera ainda hoje nos Cursos de Formação de Professores de Matemática. Poucas vezes lhes são dadas oportunidades de empreenderem uma discussão que possibilite pensarem o ensino da Matemática numa outra visão. Assim, forma-se nesses professores a concepção de que a Matemática é um conhecimento pronto e acabado, restando ao professor dominá-lo para poder transmiti-lo.

Admite-se que a forma de ensino até possa ganhar nova roupagem, e alguns professores passem a utilizar materiais concretos ou analogias (às vezes com objetos atuais), mas sem se preocuparem se essas alternativas vêm proporcionando uma aprendizagem significativa. Além disso, poucas vezes levam em consideração a realidade social e histórica de seus alunos, e acabam usando os mesmos processos para todos.

Observou-se, entretanto, que quando empreendemos um trabalho que oferece ao aluno oportunidade de ser protagonista na construção de seu saber, contribui-se, também, para a formação de outras atitudes e competências necessárias para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Podemos explicar o que estamos afirmando, referindo-nos a um depoimento da diretora da Escola onde foi desenvolvido o trabalho.

Ela disse, alguns meses após o término do trabalho: *Esses alunos continuam me “incomodando” até hoje, tudo querem saber, tudo questionam.*

Acredita-se que cresce a motivação dos alunos para estudar Matemática quando eles percebem que também podem *fazer* Matemática e que ela é uma atividade presente no dia-a-dia, embora às vezes de uma forma indireta.

Os jovens, trabalhando com responsabilidade num processo de construção dos conhecimentos, passam a perceber que existe articulação entre o seu conhecimento extra-escolar e as informações trabalhadas na escola. Nessa perspectiva, cresce a motivação para estudar Matemática e a aprendizagem passa a ser significativa, pois eles começam a fazer as relações entre os espaços de construção do saber.

Simultaneamente, começam a perceber que a maioria das informações veiculadas na sociedade têm, de alguma forma, um potencial de Matemática que pode ser explorado, e despertam para uma análise mais detalhada desses dados. Por exemplo, os alunos se dão conta de que um gráfico não é simplesmente um gráfico, ele está transmitindo alguma informação que precisa ser decodificada e entendida. Portanto, um trabalho nessa direção cria nos alunos o espírito investigativo e desenvolve a capacidade de interpretação de informações de qualquer espécie, seja falada ou escrita.

Refletindo sobre os conhecimentos e a prática pedagógica da Matemática escolar

Os conteúdos da Matemática que são trabalhados na escola são ensinados com base em modelos previamente construídos e, dessa forma, podem deixar de lado uma série de variáveis. Simplificamos os problemas para facilitar o processo de aquisição do conhecimento, dispensando, muitas vezes, aspectos importantes dentro do contexto social de onde surgiu o problema. Os problemas reais passam a ser fictícios, pois apresentam os dados considerados importantes dentro de outra ótica que não é, necessariamente, a do aluno. Não estamos afirmando que precisamos produzir uma nova Matemática mas, sim, que precisamos reconstruir os saberes, relacionando-os com a história dos sujeitos- aprendizes.

Um dos fatores que nos faz entender por que a Matemática, na maioria das vezes, causa uma certa aversão aos alunos, está na forma como os professores apresentam os fatos da Matemática em sala de aula, o que contribui para a construção de uma visão distorcida da natureza desta área de conhecimento e do modo como ela tem sido produzida.

Percebemos que os professores apresentam fatos da Matemática aos alunos como uma imensa coleção de relações e fórmulas que não estão

explicitamente voltadas para resolver problemas da vida cotidiana. Com isso, justapõem-se duas estruturas paralelas no pensamento do aluno: uma que ele utiliza para resolver os problemas da sala de aula e, outra, para resolver os problemas da vida diária.

É comum crianças fora da sala de aula fazerem troco, jogarem e trocarem objetos de valores equivalentes. Todas essas atividades são permeadas pelos conteúdos que são desenvolvidos nas aulas de Matemática. Entretanto, os alunos, na maioria das vezes, não conseguem transferi-los para situações reais.

O que preocupa professores e pesquisadores quando comparam o modo de resolver o mesmo problema por crianças nas ruas e nas escolas é que inúmeras vezes, fora da escola, elas conseguem resolver mentalmente questões – consideradas difíceis – e não apresentam o mesmo desempenho em aula.

Por outro lado, o ensino da Matemática é orientado por uma epistemologia apriorística. Os conceitos são tidos como prontos, acabados, absolutos, a priori e aistóricos. Na maioria das vezes, a Matemática ensinada na escola não é vista como resultado de um processo histórico, seguindo-se um currículo pronto, acabado e fechado, onde existe pouca comunicação e interação entre as pessoas envolvidas na aprendizagem. A existência de um currículo pré definido dificulta a que professores e alunos construam juntos seus processos de ensinar e aprender.

Considerada sob esta perspectiva, a prática pedagógica da Matemática poderá ficar muito distante de ser um meio que desenvolva nos alunos um grau de autonomia, de análise e de criticidade.

Necessitamos de uma Matemática que tenha sentido para os dias de hoje, pois é muito difícil motivar os jovens repetindo uma lógica derivada de fatos e situações de outros tempos, que respondia às necessidades surgidas naqueles contextos.

Na sociedade atual, a maior parte das informações são veiculadas em linguagem matemática. Tomamos conhecimento dos fatos através de taxas, percentuais, diagramas e gráficos. Para entendermos e interpretarmos esse tipo de informação, precisamos mais do que saber contar e realizar as operações fundamentais; precisamos ter desenvolvido um determinado grau de autonomia em interpretação, observação e espírito crítico.

Torna-se importante que usemos o conhecimento escolar disponível como ferramentas mentais, como hipóteses de trabalho que orientem a busca e a indagação, e não como princípios fixos, como normas de atuação.

Também precisamos entender que não se trata apenas de ministrar conteúdos de caráter utilitário, decorrentes da lógica das práticas do cotidiano, mas de ressignificá-los, de modo que promovam o

desenvolvimento intelectual do indivíduo, dando-lhe oportunidade de atuar nessa sociedade.

O domínio do conhecimento matemático sistematizado por parte do indivíduo tem sido imprescindível para o seu próprio crescimento na vida cotidiana, pois o saber elaborado no cotidiano precisa estar constantemente sendo reelaborado para dar conta de responder às necessidades que surgem nesse contexto.

Não estamos pensando que os conhecimentos originados no cotidiano devam ser desprezados pela escola, mas que não sejam eles os únicos a serem trabalhados, sob o risco de limitar o aluno à imediatividade. Dito de outro modo, as formas de pensamento mais elaboradas e mais complexas podem tornar-se instrumentos para a inserção desse indivíduo no contexto social. O que é preciso, é a garantia do acesso a todos a essa forma de saber mais formal, para que tenham as mesmas condições de inserção social.

O mundo real não é um contexto fixo, é construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais, políticas ou sociais adquirem significado em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração (GÓMEZ, 1998, p. 59). Essa concepção se torna importante para criar, no espaço educativo, uma prática pedagógica viabilizadora de uma construção social que permita a intervenção do indivíduo como cidadão crítico.

Entendemos que o modo de pensamento processado no cotidiano pode lançar os elementos que oportunizem o trabalho com os conceitos formais. Com isso, não estamos pensando que o aluno precisa construir todo o saber, mas precisa ter acesso a ele de uma forma mais significativa do que estamos presenciando.

A escola, segundo nos parece, precisa mediar o conhecimento matemático usado no cotidiano e o conhecimento científico, o que significa dar ao aluno condições de transitar entre eles para ter a possibilidade de vir a atuar de forma mais intencional na prática social.

É necessário que o professor interiorize uma outra visão sobre o que é ensinar e aprender nas relações dinâmicas estabelecidas na sala de aula, transformando o seu ensino em atividade significativa. Aprender o significado de um objeto, acontecimento e conteúdos, pressupõe que o aluno consiga vê-los em suas relações com outros objetos, outros acontecimentos e outros conteúdos.

Entretanto, na formação dos professores de Matemática, ainda encontramos muito presente a concepção positivista de Ciência, onde o conhecimento é tido como estático, atemporal, atemporal e tomado como verdade imutável. Em consequência disso, formam-se professores que

tentam perpetuar essa visão de ciência, não permitindo, em sua prática pedagógica, um diálogo com outras racionalidades.

Parece urgente uma discussão em torno de quais conteúdos são necessários para a nossa época, e em que circunstâncias eles podem ser aprendidos, levando-se em conta o conhecimento cotidiano do aluno como ponto inicial do processo. Cabe, ainda, analisar como podemos pensar em preparar os alunos para o imprevisível, característica própria da contemporaneidade.

Torna-se importante que os conteúdos trabalhados na escola possibilitem aos alunos uma visão clara da sua realidade, de forma que possam atuar com competência e criticamente em seu ambiente. Cremos que a álgebra pode fornecer meios para que se desenvolvam essas habilidades nos alunos e, por isso, a elegemos como objeto de reflexão.

Observamos que os alunos encontram motivos para estudar aritmética, visto que alegam precisar fazer contas, mas não enxergam razões fortes para estudar álgebra. Cabe, portanto, ao professor, a tarefa de tentar desvendar esses motivos.

Nessa perspectiva precisamos delinear algumas considerações para refletirmos a importância do estudo desse assunto.

Considerações sobre o ensino da álgebra

Os alunos assimilam teorias em Matemática que, muitas vezes, enfatizam a destreza e memorização de algoritmos que estão sendo repassados para a máquina de calcular. O que precisamos é estimular nos alunos comportamentos, valores, atitudes e habilidades de pensamento que os possibilitem aprender a planejar e criar algoritmos. E a álgebra pode proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades.

No entanto, precisamos concebê-la como uma atividade maior do que a manipulação de símbolos. Assim, também são de importância fundamental: a compreensão de conceitos como o de variável e função, a representação de fenômenos na forma algébrica e na forma gráfica, as destrezas na apresentação e interpretação de dados, avaliação de fenômenos, aproximação, formulação e resolução de problemas. A importância da álgebra reside no fato de fornecer uma fundamentação essencial para o desenvolvimento e sustentação dessas habilidades.

Entendemos que precisamos desenvolver nos alunos a capacidade de generalizar, para que eles possam pesquisar novos pressupostos para a solução de problemas.

Assim, ao invés de treinar alunos resolvendo uma infinidade de exercícios, precisamos estimulá-los a tomar iniciativas e ousar, duvidando

de fórmulas prontas e buscando novas opções para resolver o mesmo problema.

Colocado sob esta perspectiva, o conteúdo passa a ser apenas instrumento utilizado para ajudar o desenvolvimento da capacidade crítica, imaginativa, analítica e reflexiva. Conforme lembra APPLE (1989, p.31), *capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto, as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos.*

É fundamental entender que processos algébricos tornam-se importantes no desenvolvimento de certas habilidades, tais como, manipulação de dados, análise de resultados, construção de tabelas, de modelos e estudo de tendências, para que o aluno saiba interpretar as informações recebidas intensamente através da mídia.

Alunos que planejam um algoritmo para responder um certo problema, que coletam dados para organizar uma tabela, que estimam valores ou que empreendem investigação do tipo *e se...? E se mudasse tal condição de.....?* certamente estariam praticando habilidades que contribuem para a sua formação e para o melhor entendimento da realidade ao seu redor.

Cabe, então, perguntar: estarão nossos alunos sendo preparados para desenvolver habilidades que lhes proporcione um melhor entendimento do mundo à sua volta?

Parece-nos que devemos ajudá-los a prepararem-se para tal, com vistas à construção do futuro. Nesta perspectiva, é importante repensar que conteúdos trabalhamos, de que forma trabalhamos e para que trabalhamos.

Tudo indica que, em álgebra, precisamos repensar alguns conteúdos que só são aprendidos pelos alunos após inúmeros exercícios, o que demonstra ser o processo de memorização, e não de compreensão. Encontramos alunos sendo treinados para memorizar informações e desenvolver com destreza certas técnicas de cálculo, deixando de lado a importância e a necessidade de compreendê-los como auxílio, tanto na busca de soluções para problemas de seu cotidiano, ou como forma de inserção social. O importante, porém, é desenvolver nos alunos processos reflexivos que o levem a resgatar a sua capacidade analítica/crítica/reflexiva, inclusive para enfrentar os desafios contemporâneos da era tecnológica.

Com isso, reafirmamos que a necessidade maior, no ensino da Matemática, em qualquer série, é compreender os conceitos que estão sendo desenvolvidos, para que os estudantes aprendam a escolher soluções em situações novas e imprevisíveis.

Entendemos, assim, que um estudo contextualizado de álgebra, explorando situações reais, tomando como referência os problemas que

nossos alunos enfrentam diariamente, poderá ajudar na construção de um outro perfil de ensino para esse assunto.

Acerca da aprendizagem significativa

Uma das características necessárias para que o conteúdo torne-se significativo é que ele se relacione ou esteja associado com alguma coisa que o aluno já conhece ou compreende. Para isso é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos, como compreendem o mundo e que conhecimentos já possuem.

Assim como FREIRE (1986) entendemos que

Antes de mais nada estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (p. 132).

O diálogo, para FREIRE, não é apenas um espaço para o estudante fazer suas denúncias ou uma técnica para conquistar os alunos. O diálogo faz parte da natureza humana, pois o sujeito não pensa sozinho e, além disso, tem uma necessidade existencial de perguntar. É a partir da pergunta que se pode estabelecer o diálogo em busca do saber, mas *o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!* (FREIRE, 1985, p. 46).

Na verdade, o professor precisaria criar um momento para discutir com o aluno situações referente à realidade ou ao objeto de estudo, percebendo na fala do aluno os níveis de conhecimento desta realidade e que conhecimentos matemáticos eles trazem. Nessa relação interpessoal estabelecida pelo diálogo o professor pode aproveitar o conhecimento prévio do aluno como fonte de informação para ancorar seu trabalho pedagógico. Essa atitude observadora do professor permite perceber a diversidade de vivências, interesses, universos culturais, experiências e saberes que existem entre os seus alunos e ao mesmo tempo a possibilidade de tentar incorporar esses conhecimentos em seu trabalho.

Essa capacidade de perceber e utilizar a diversidade de saberes que existe entre os alunos permite ao professor uma flexibilidade, entre o esquema de trabalho previsto a priori e as situações de improvisação, de maneira que possa promover uma aprendizagem significativa.

Algumas turmas apresentam situações que podem não se adaptar a outras. Refletimos assim como CARRAHER (1995) quando faz os questionamentos abaixo.

Que relação existe entre o desenvolvimento intelectual e o momento histórico em que vive o aluno? Que relação existe entre as circunstâncias de vida – sócio-econômicas e culturais – para o desenvolvimento do pensamento? (p.19).

Parece-nos que ao refletir sobre esses questionamentos o professor poderá encontrar alguns componentes que o ajudem a melhor trabalhar o conteúdo de Matemática de modo a torná-lo significativo. CARRAHER (1995), em seus estudos ainda chama a atenção para o fato que

(...) um problema não perde o significado para a criança porque usa uva ao invés de pitomba, ou pitomba ao invés de uva como fruta do exemplo. O problema perde o significado porque a resolução de problemas na escola tem objetivos que diferem daqueles que nos movem para resolver problemas de Matemática fora da sala de aula. Perde o significado também porque na sala de aula não estamos preocupados com situações particulares, mas com regras gerais, que tendem a esvaziar o significado das situações.(p.22).

Muitas vezes os professores não sabem como colocar o conteúdo na experiência do aluno, mas sabem exatamente como lhes ensinar. O professor ao ensinar o conteúdo relata conclusões que se chegou em outro lugar e em outra época. O que precisamos é que professores e alunos se empenhem numa re-criação do conhecimento mas, para que isso aconteça, torna-se necessário o estabelecimento do diálogo entre eles.

Diálogo entendido na concepção de FREIRE (1986), como *confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo* (p.124). É o momento do diálogo que possibilita ao professor conhecer a realidade social de seus alunos bem como suas experiências diárias com o conhecimento do senso comum para que possa construir relações com esses elementos e o conteúdo escolar, de modo a proporcionar um significado para a aprendizagem dos mesmos.

Noutra perspectiva, complementamos nosso entendimento sobre a aprendizagem significativa com os estudos de MOREIRA (1999) ao abordar os conceitos desenvolvidos por Ausubel. Nesse estudo, MOREIRA (1999) diz que a aprendizagem significativa caracteriza-se por uma *interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não-arbitrária e não-litera*l.

Pode-se entender daí que a aprendizagem será significativa quando a nova informação “ancorar-se” em conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno que, frente às novas informações, estabelecerá ligações

entre os conceitos prévios e os novos de modo a construir o conhecimento significativo. Assim, a aprendizagem torna-se um processo de transformação dos conteúdos.

Em relação à aprendizagem significativa em álgebra, uma contribuição muito importante se faz presente nos estudos de LINS (1994).

Visando a produção de significados para a álgebra, LINS (1994) estabeleceu uma linha de análise epistemológica, apoiando-se no Modelo Teórico dos Campos Semânticos, que será abordado nessas reflexões em alguns de seus aspectos.

Para esse autor, *significado é a relação que se estabelece entre uma crença-afirmação e uma justificação para ela no momento da enunciação.*

Na concepção de LINS (1994) conhecimento é uma crença-afirmação junto com uma justificação para a crença-afirmação, onde o conhecimento é tido no domínio da *fala* e não do *texto*. Considerando que desse ponto de vista a Matemática é um texto e não um conhecimento, teremos conhecimento matemático quando esse texto for enunciado, isto é, quando for falado.

Nessa perspectiva fica entendido que, no momento que se fala algo de um texto, precisa-se estabelecer uma relação entre o que estaremos afirmando e a sua justificação. Quando consegue-se estabelecer essa relação garantimos um conhecimento (fala) com significado (relação).

Tradicionalmente os conteúdos acadêmicos, principalmente em álgebra, são transmitidos num discurso sem qualquer relação com a realidade dos estudantes. Nesse enfoque, novamente o diálogo torna-se um meio que oportuniza a busca dos elementos que possibilitam a construção das relações dentro da realidade dos alunos.

Para oportunizar a produção de significados, ou seja, o modo de produzir significados, LINS (1994) trabalha com *campos semânticos*, que são definidos por ele como *um modo de produzir significado* (p. 31).

Estudando as considerações de LINS, percebemos que *campo semântico* é o modo de fazer a relação entre o que afirmamos e sua justificação, de forma que o sujeito, ao internalizar esse modo, seja capaz de propiciar e impulsionar seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Na base desse pensamento precisamos observar que, em que pese ser possível trabalhar com campos semânticos, nem sempre um mesmo campo semântico dá conta de todo o conteúdo. É o que exemplificamos quando trabalhamos dentro da produção de significados para a igualdade usando a balança de dois pratos.

Tomando a equação $2x + 30 = 70$ dentro da representação da balança de dois pratos, que deve ficar em equilíbrio, parece-nos claro a retirada de

30 de cada lado. A balança permanece em equilíbrio. Dois pesos que resultam em 40, então cada peso é 20.

Mas, se a equação for $2x + 70 = 30$, imediatamente os alunos se darão conta que não dá para retirar 70 de cada lado, uma vez que de um lado só tem 30 (evidentemente que estamos trabalhando com alunos que ainda não estudaram o conjunto dos números inteiros). O que queremos mostrar com esse exemplo é que o professor precisa ficar atento aos significados que os alunos estão produzindo dentro do campo semântico escolhido, sob o risco de deixar o aluno sem entender o sentido daquilo que está fazendo.

O que nos preocupa em muitas situações é que os alunos consigam ver nas informações que recebem, as relações às quais a mensagem se destina e saber distingui-las. Não basta apenas que ele identifique: *isto é um gráfico*, mas este gráfico venha a ter, para ele, significado.

Precisamos questionar, pois, a contribuição da álgebra na formação crítico/reflexiva dos alunos para a sociedade contemporânea. Mas nos deparamos com um problema no ensino fundamental enquanto a álgebra representa um corte na Matemática desenvolvida nesse nível de ensino.

Observando a forma com que vem sendo trabalhada a álgebra na escola, certamente chegaremos à conclusão de que ela é apenas do domínio escolar e que não encontramos na rua $2x + 1 = 0$, como no caso de equações de 1º grau. É importante olhar essa questão sob outra perspectiva.

O conhecimento matemático não está caracterizado nas coisas, isso quer dizer que ele não *está solto*, de forma que se possa encontrá-lo *na rua*. Ele é um conhecimento de representação. Podemos usar como exemplo dessa afirmação o número. O número não está nos objetos, mas nasce a partir das relações que se estabelecem entre eles. O mesmo podemos dizer sobre a equação de 1º grau. Ela é a representação de uma situação.

O conhecimento matemático é um conhecimento de representação, permitindo a visualização da situação em estudo. Esse conhecimento permite analisar e interpretar os fatos, entendê-los e fazer projeções. Esse trânsito entre a situação problema e a sua representação é que permite a reconstrução do conhecimento, cabendo ao professor essa tarefa.

Como a lógica estrutural é pouco questionada, o professor adota, na maioria das vezes, um caminho automatizado onde a descoberta por parte do aluno fica deixada de lado. Daí a razão dos alunos não entenderem o que estão fazendo e para que estão fazendo.

Alguns estudantes até pensam ou vislumbram caminhos alternativos mas, sob o risco de ouvirem ... *é assim como eu expliquei..*, preferem seguir a automatização aprendida.

A interação entre os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos escolares são muito pouco explorados dado que o professor não procura conhecer os conhecimentos extra-escolares de seus alunos.

Essa situação espelha o conceito de que a Matemática é uma disciplina do domínio escolar, com seus conhecimentos prontos não procurando responder às questões dos alunos sobre suas experiências cotidianas e nem contribuindo para tal.

Há de se convir também que os exercícios propostos aos alunos não precisam ter a solução que só o professor conhece ou a única que ele aceita. Sabendo-se que em Matemática é viável diversas formas de se resolver um mesmo problema, por que exige-se obediência a um modelo uniforme e fixo? Soluções alternativas devem ser bem-vindas pelo professor.

É preciso reconhecer que um trabalho metodológico, por si só, não garante o desenvolvimento de todos os aspectos levantados nessas reflexões, é preciso que os professores acreditem em novas alternativas para se trabalhar a Matemática escolar. Mas não há como deixar de reconhecer que uma prática que contemple as possibilidades de múltiplas racionalidades favorece e articula novas possibilidades, dando suporte e legitimidade às iniciativas grupais.

A experiência metodológica como processo alternativo: analisando algumas perspectivas

Ao planejarmos o trabalho sobre equações de 1^o grau, foi necessário a tomada de algumas decisões de caráter pedagógico, com base em concepções críticas quanto à forma como o conhecimento vem sendo transmitido, principalmente em álgebra. A valorização dada, principalmente pelos livros didáticos de Matemática, a série de definições que comumente precedem o estudo de equações, foi o primeiro aspecto a ser questionado pelo grupo de trabalho.

O conhecimento produzido chega até o professor através de livros didáticos, programas de ensino e de um currículo construído longe da realidade de ação do professor. Portanto, na maioria das vezes, ensina-se o conteúdo seguindo-se a ordem preestabelecida por eles, sem a preocupação em questioná-lo frente à realidade encontrada.

Procurando trabalhar na perspectiva de uma aprendizagem significativa, muitas vezes foi preciso tomar algumas decisões. Romper com a linearidade e a seqüência dos assuntos foi um dos caminhos que nos conduziu a um redimensionamento da reflexão sobre quais conhecimentos matemáticos estavam presentes na estrutura curricular. Esse redimensionamento foi possível detectar no depoimento da professora da turma:

- *Antes eu chegava e explicava o que era sentença aberta, fechada, quando é que era equação, quando não era. Eu dizia que $2x = 4$ e eles não tinham noção do que isso significava e por que aparecia o x e o y . Nessa experiência notei que os alunos enxergavam o que estavam fazendo.. não é como tu chegar e dizer: isto é assim.*

Muitas vezes os professores de Matemática reproduzem os conteúdos estabelecidos nos livros didáticos, sem a preocupação quanto ao significado que eles têm nos dias de hoje, ou por que estão colocados naquela perspectiva, apesar de detectarem a dificuldade que seus alunos apresentam quando têm que estudá-los. Porém, encontram dificuldades em propor alternativas de mudança, uma vez que a presença da formação acadêmica tradicional fica fortemente marcada nas suas histórias.

Em álgebra, LINS (1997) chama a atenção para o fato de que os livros didáticos apresentam uma forte concepção *letrista*, ou seja, privilegiam cálculos com letras:

...com toda a franqueza, isto é praticamente tudo que encontramos na quase total maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado brasileiro, e essa é uma situação bastante ruim. O que é, talvez, até pior é que essa prática não se baseia em investigação ou reflexão de qualquer natureza ou profundidade, apenas em uma tradição ... (p. 106).

Como o livro didático ainda é o material mais usado pelos professores, é provável que essa prática letrista se repita ainda por muito tempo.

Entendendo que as propostas para a sala de aula resultam sempre de visões do que queremos promover por meio do ensino, ficou evidenciada a necessidade de ampliarmos as discussões para além da escolha dos conteúdos. Foi preciso ter claro o que se queria desenvolver através deles e de que forma poderiam propiciar uma aprendizagem significativa.

A professora que resgatou aspectos do trabalho metodológico experimentado, revela que este lhe proporcionou uma outra ótica para pensar sua prática, declarando que, atualmente, se sente incomodada por ter que repetir a lógica estrutural dos conteúdos. É dela o depoimento a seguir:

- *...entro na sala de aula com um problema: eu sei que não era para ser assim, mas não tenho outra maneira de ensinar, eu aprendi assim. Eu conheço(grifo nosso) o conteúdo, não sei se sei. Existe tanta coisa que não sei se é necessário ensinar, mas se vai para a sala de aula e se cumpre aquela lista de conteúdos.*

A discussão entre o que é e o que se desejaria que fosse, entre o que está posto e a construção de uma outra perspectiva de ensinar/aprender,

precisa ser trabalhada também entre os pares, sob o risco de se tornar uma posição individual e idealista.

O aspecto do trabalho em parceria promove a responsabilidade dos professores como grupo e, neste, as decisões precisam ser tomadas de forma democrática e participativa. Redirecionam o papel do professor de executor de um currículo posto a priori para o de construtor desse currículo. Neste trabalho, constatamos o quanto é importante que se tomem decisões em conjunto, pois a parceria promove uma cumplicidade nas decisões.

Sabe-se que a incorporação de novas concepções no sistema de ensino exige mais do que vontade do professor. Entretanto, sem esta, qualquer mudança será ilusória. Os professores que não atingiram a percepção da importância do trabalho em parceria, deixam passar oportunidades de se tornarem protagonistas na construção de novas óticas para se pensar o ensino de Matemática. A experiência que vivenciamos mostrou o quanto é importante o trabalho em parceria.

Ao descartarmos a hipótese de trabalhar os conceitos como processo mecânico de demonstrações em cadeia, da definição à solução, propiciou-se o debate entre os envolvidos, promovido pela discussão dos diferentes pontos de vista. Sob o confronto de diversas idéias, vários foram os desafios que surgiram até o esgotamento da questão. Esse processo só foi possível pelo estabelecimento do diálogo entre as pessoas.

Após enunciada a situação a qual queríamos resolver, partíamos em busca de soluções. Os alunos ficavam estimulados a percorrer o caminho da descoberta e a maioria fazia suas manifestações. Nesse sentido, a sala de aula de Matemática não possuía a imagem do professor que fala e do aluno que escuta. Todos falávamos, pois estávamos em busca de soluções comuns. A sala de aula passou a ser um espaço privilegiado de produção de vida. Professores e alunos elaboravam uma Matemática também viva, tendo como elemento mediador o diálogo, na concepção de FREIRE(1986). É dos alunos o depoimento que: — *...fica mais fácil trabalhar deste modo, do que com a professora lá na frente, com folhas...*

A intervenção do professor como orientador foi fundamental nesse processo de interações em sala de aula, pois com sua prática e sua intencionalidade imprimiu um significado ao processo educativo que estava sendo desenvolvido.

Entendemos que, interferindo e orientando o processo, estaríamos trabalhando na busca de espaços para que os educandos participassem da construção de seu saber. Nesta perspectiva, lembramos FREIRE (1997), quando afirma que

devemos, como educadores progressistas, apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão e

na inteligência do objeto, e para que sua curiosidade compensada e gratificada pelo êxito da compreensão, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. (p.134)

Parece ser importante investir nesse ensino, que pode levar ao desenvolvimento e à democracia, possibilitando ao aluno oportunidades de tornar-se partícipe no processo ensino/aprendizagem, capaz de construir seu saber. Com certeza, este é um trabalho permanente, infundável e contínuo de busca, com comprometimento e envolvimento de todos que fazem parte do processo educativo.

Não estamos afirmando que não se deve ter um objetivo a ser alcançado, mas sim que o caminho a ser construído em busca desse objetivo deve ser partilhado por todos os envolvidos no processo.

No processo vivido durante a experiência, observou-se que o aluno pôde tornar-se partícipe na construção do conhecimento, tanto quando buscava uma fundamentação lógica para explicar o procedimento escolhido, como quando fazia críticas a procedimentos estabelecidos a priori. Essa perspectiva originou-se das observações que fazíamos enquanto discutíamos as possibilidades apontadas pelos alunos para resolvermos os problemas.

Observamos que, quando o aluno falava, ele precisava pensar, e pensando, organizava suas idéias. Ao organizar suas idéias, ele ia desenvolvendo habilidades que encaminhavam para uma aprendizagem significativa, uma vez que ele precisava resgatar suas compreensões anteriores para ancorar suas novas hipóteses. Um exemplo disso aparece na seguinte fala dos alunos:

— *Se eu colocar 5 saquinhos, preciso escrever...não! posso usar multiplicação, ah!; Dividindo as fichinhas para cada saco, eu faço...*

Essa fala revela a forma natural e espontânea com que eles se manifestavam. Os termos que usavam, traduziam a maneira como estavam associando e dando significado às operações que realizavam. Outro depoimento alerta para a espontaneidade da expressão e para o modo como construía naturalmente o conhecimento: — *Parece mágica como vai acontecendo...*

No processo de reorganização das idéias, também detectamos a possibilidade do redimensionamento da relação teoria/prática em Matemática. Os alunos criavam condições novas nas discussões e, muitas vezes, elas constituíam possibilidades para explorar a teoria. Buscavam exemplos de seu cotidiano e faziam relações entre os saberes que já possuíam, o que demonstrava uma construção na perspectiva de uma aprendizagem significativa.

Um dos problemas que observamos é que os conteúdos, em geral, são apresentados de uma forma que solidifica a concepção de que a Matemática constitui um conjunto de procedimentos e verdades. Mostra-se ao aluno um conteúdo pronto e acabado, como que tivesse sempre existido dessa maneira. Ao aluno cabe responder às perguntas que estão no final de cada explicação. A rigidez que aparece nos raciocínios traduz a aceitação de um único tipo de raciocínio correto. Observa-se, assim, a dicotomia que existe entre o pensar a Matemática e o fazer a Matemática, pois não se leva em conta que ela é elaboração intelectual do homem, portanto é histórica e socialmente construída a partir de manipulações de situações reais. Essa lógica é característica da racionalidade científica que SANTOS (1988) chama de paradigma dominante. Na experiência que procuramos desenvolver, a possibilidade de ruptura com esta perspectiva foi um ponto fundamental. Entender o conhecimento como processo, como busca e como possibilidade impulsionou todo o trabalho.

Também foi preciso ter claro que qualquer fato científico, por mais objetivo que seja, só adquire significado se for reconstruído pelo aluno com a sua linguagem cotidiana. Tornou-se importante pensar que cada grupo tem sua realidade social e sua própria formação discursiva, quando se trabalhava na direção da construção do conhecimento. Na experiência metodológica, ficava evidenciado esse aspecto cada vez que era dada ao aluno oportunidade de expressar-se. Além disso, podíamos observar, nas suas falas, que eles estavam desenvolvendo significado para os conceitos os quais estávamos construindo dentro do campo semântico de sacos plásticos e unidades de cartolina.

Ao utilizar esse material, procuramos significar³ as operações que os alunos faziam enquanto buscavam a solução. Precisávamos observar se os alunos faziam a relação entre o que haviam feito no material concreto e a maneira formal de resolver equações. Entendemos que o professor, quando se utiliza de um material concreto, precisa estar atento ao momento da abstração, de forma a não deixar o aluno pensar que está fazendo algo diferente do que fazia no concreto.

No trabalho desenvolvido, tivemos a preocupação voltada para a construção dos significados, e não para a aquisição de técnicas ou quantidade de exercícios do mesmo assunto. Muitas vezes ficávamos surpresas ao depararmos a escrita dos alunos. No entanto, ela refletia exatamente aquilo que eles estavam produzindo e significando. Um exemplo para explicar esse fato é que, quando diante da apresentação de

³ Estamos tomando o termo "significar" no sentido de relacionar, pois o trabalho estava sendo desenvolvido com vista à aprendizagem significativa.

uma equação que apresentava três sacos plásticos, os alunos escreviam $x + x + x$, ao invés do esperado por nós, que era $3x$.

Cada vez mais, é exigida dos indivíduos uma formação escolar que lhes permita enfrentar os complexos problemas da sociedade contemporânea. No entanto, costumamos ficar, durante inúmeras aulas, resolvendo problemas dos livros que muito pouco têm a ver com os reais problemas que nossos alunos enfrentam no dia-a-dia. Esta é a situação que nos propomos a alterar.

Um ensino que privilegie a significação e a contextualização por parte de cada um, precisa ser concebido de uma forma mais flexível, como um processo de trocas coletivas. Esse processo implica a discussão e procura de novas formas de avaliação, de novos recursos didáticos, enfim, de um novo enfoque no processo de ensino/aprendizagem.

No trabalho desenvolvido, verificamos que crescia o entusiasmo dos alunos e eles tornavam-se participativos em aula, à medida que se interessavam pelas descobertas e conseguiam atribuir-lhes significados. Aqueles estudantes que, no início, tinham receio de opinar, passaram a ir ao quadro de giz para mostrar o seu resultado.

A mudança de comportamento também foi observada pela professora:

- *Interessante foi a mudança de comportamento dos alunos, a maneira que eles encaravam a Matemática naquele período. A mudança não ficou só no trabalho, ela continuou, pois eles passaram a cobrar as coisas. Os alunos passaram a não aceitar as coisas da forma “é porque é”. Eles desenvolveram espírito crítico, coisa que a gente não deixa o aluno desenvolver, pois eu sei e vou ensinar. Hoje vejo que ninguém ensina nada, a gente proporciona um conhecimento.*

Procurávamos construir os conceitos trazendo elementos do cotidiano deles e ao ajudá-los na construção das idéias, podíamos acompanhar o que estava sendo apreendido. Isso quer dizer que muitas vezes tomamos como ponto de partida os conhecimentos que eles traziam do senso comum. Por exemplo, ao falarmos em igualdade, muitas vezes precisávamos usar como referência o entendimento deles sobre igualdade de tênis, jaquetas e outros objetos de seu uso diário. Mais uma vez estávamos agindo no sentido de orientar o processo de aprendizagem como construção, e não de reprodução, buscando significado ao que os alunos faziam. Na fala dos alunos, detectam-se as associações que faziam: — ...3 saquinhos, hum! 3 quadradinhos, um quadradinho para cada saquinho...

Destacamos que, durante essa experiência, tentamos usar o diálogo como fator determinante da comunicação, tornando a aula um espaço de discussão. Este diálogo não precisava ser necessariamente com o professor,

poderia ser com colegas, livros, ou com o conhecimento, através de reflexões sobre os problemas a serem resolvidos.

O aluno, para buscar a produção de significados para o que estava sendo apreendido, precisava dialogar. Precisava falar sobre o que o levou a produzir aquele significado e que razões o estimularam a essa produção. A escrita que eles produziam era analisada e discutida com eles, no sentido de procurar saber se tinham construído o conceito trabalhado.

Parece que ousamos romper com as tradicionais explicações de alguns colegas, quando afirmam: — “... *mas é nessa ordem que está no livro, por isso temos que dar assim*, e comprovamos a possibilidade do trabalho noutra perspectiva. Sabemos que nem sempre é possível atingir a totalidade dos alunos, mas, uma vez que conseguimos resultados positivos com a maioria, podemos considerar a experiência positiva.

Como o conhecimento se transforma constantemente, precisamos estar preparados para um processo de reestruturação de nossas crenças e convicções. Isso nos levou a pensar numa ruptura com a lógica dominante. A articulação dos saberes dos professores com os dos alunos parece ser cada vez mais urgente numa sociedade em constante mutação. Os alunos trazem para a sala de aula os saberes do seu dia-a-dia, do senso comum que, na maioria das vezes, não têm sido reconhecidos e aproveitados pelos professores. Nesse sentido, vai a nossa crença de que o intercâmbio de saberes pode ser uma grande chance de ruptura com a estrutura lógica dos programas de ensino.

Estas e outras tantas questões vêm provocando, cada vez mais, o desejo de investigar a possibilidade de uma possível ruptura com a estrutura que hoje se apresenta preponderante no ensino da Matemática.

Precisamos buscar espaços dentro das Escolas e dos Cursos de Formação de Professores, para discutir questões de tal natureza, a fim de subsidiar uma nova proposta para o ensino de Matemática.

Referências

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. 1. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- CARRAHER, T. & CARRAHER, D. & SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. & FAUNDEZ A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREIRE, P. *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.
- FREIRE, Paulo & SCHOR, Ira. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GÓMEZ, PÉREZ A. e SACRISTÁN, GIMENO J. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LINS, Rômulo. *O modelo teórico dos campos semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico*. In: *Dynamis*, v.2, n° 7. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 1994.
- LINS, R. e GIMENEZ, J. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*. São Paulo: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS) e doutoranda em educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Tem artigos publicados em *Educação Matemática em Revista*, da SBEM-RS e na *Revista Inter-Ação*, da UFG.
E-mail: beatrizz.sul@terra.com.br

Artigo recebido em setembro/2001

Artista Plástico: trajetórias pessoal e profissional

Ayrton Dutra Corrêa

Resumo

Este artigo aborda questões por nós consideradas prioritárias na esfera das Artes Plásticas, ou seja, a interpenetração das trajetórias pessoal e artística e suas inter-relações na construção da elaboração plástica através das quais o indivíduo como ser sócio-cultural se envolve ao longo de sua profissão. O texto está dividido em três blocos através dos quais percebe-se a dinâmica geracional no percurso do indivíduo-artista. Assim, na tecitura temática aborda-se: o artista como pessoa; trajetória de vida e trajetória artística.

Palavras-Chave: artes plásticas; artista plástico; trajetórias

Abstract

This article addresses some priority questions in visual arts, related to the inter-penetration of the individual and artistic trajectory of a human being and its inter-relations in the construction of the plastic elaboration through which the individual, as a social cultural being, is involved during his or her professional life. The text is divided in three blocks in which it is possible to perceive the generational dynamics of the individual-artist. In this way, in the thematic texture of the article it is addressed: the artist as a person; the life trajectory and the artistic trajectory..

Key-words: visual arts; visual artist; trajectories

1 – Introdução

O aspecto ideacional desse trabalho prende-se ao fato de que a arte é a base do universo, está presente em todos os momentos existenciais do indivíduo. Tanto no que concerne à estética do cotidiano como à estética formal, o ser humano convive em seu cotidiano com esta relação dialética, estando a arte sempre presente em suas vidas em um determinado contexto sócio-cultural.

Este artigo traz em seu bojo uma temática considerada por seu autor de extrema importância na esfera das Artes Plásticas: as trajetórias pessoal e artística e suas inter-relações na produção do conhecimento plástico.

Como salienta Bosi (1994, p.37) “este registro alcança uma memória pessoal que é também uma memória social, familiar e grupal”, evidentemente que ao acionar a memória as lembranças, fluirá naturalmente a identidade de cada indivíduo-artista.

A questão da identidade do artista como um ser produzido historicamente, essencialmente social, vem ao encontro das relações entre identidade (o artista como pessoa) processo (direcionamento desenvolvido em sua construção artística) e metamorfose (transformações ocorridas durante sua trajetória).

O fazer artístico instaura-se neste contexto, como uma forma de criar, ordenar, configurar, articular e expressar dada realidade. Nesta experiência estão implícitas as configurações de vida dos indivíduos, pautadas dentro de valores coletivos, e expressas a partir de uma materialidade própria, possibilitando, a partir das propostas da linguagem, alterações culturais e sociais de todo um grupo. (Corrêa, 2000)

Com essas considerações lembramos Maria Helena Andrés quando diz que **o artista é voz que se alteia, mesmo que seja na mudez aparente da pedra**, pois como destaca Pereira (1993, p.91) “a arte é a expressão de um sentir particular, externado por diferentes linguagens, decorrentes do simples fato de estarmos vivos, percebermos e nos inquietarmos”.

É necessário, pois, conhecer as diferentes linguagens pelas quais os artistas se expressam e de que forma as trajetórias pessoal e artística repercutem em sua produção.

A vida do artista plástico, constituída de um universo rico e complexo e, muitas vezes, até contraditório no que concerne aos valores estabelecidos pela sociedade, é envolvida em uma lógica dialética, onde eventos concretos da vida dos indivíduos e da sociedade são vistos como interdependentes, em um permanente intercâmbio transformacional.

Logo, ainda que constituídas de ordenações específicas, dentro de uma materialidade própria, as propostas de linguagem visual envolvem e

refletem toda uma atividade humana inserida em uma realidade social. (Corrêa, 2000)

Então, sob a égide da descoberta permanente, mesclada por uma aceitação quase incondicional de todo e qualquer pluralismo, identificam-se reflexos da pós-modernidade em todas as áreas. Prova disto “é que a arte hoje vive um período de intensa velocidade de mutação, de um descompromisso com a durabilidade e com a construção coletiva, indicando um tempo em que a estética está ligada à concepção de individualidade.” (Corrêa, 2000, p.28)

Hoje, a reflexão sobre contemporaneidade artística nos conduz a crer que essa vive uma profunda indefinição, inclusive no que se refere ao seu valor social.

Cientes de que o homem é produto de sua época, desdobrando o seu ser social em formas culturais, consideramos que nessa interação/ação com o mundo o indivíduo-artista descobre novas qualidades, reconsiderando até mesmo valores culturais.

Fayga Ostrower (1996) respalda essa situação quando diz:

ao aprofundar certo conteúdo valorativo, ou ao afirmar certas necessidades de vida que são negadas dentro do contexto cultural, as soluções criativas que o homem encontra, concretizam sempre uma extensão do real. Ainda que formulem caminhos utópicos, partem do real. (p.125)

Essa realidade assim considerada oferece suporte para o entendimento das relações individuais e profissionais que se entrecruzam no fazer do indivíduo artista-plástico ao longo de sua carreira. Assim sendo, as trajetórias de vida, sejam pessoal ou profissional, encontram suporte na concepção de Ortega y Gasset (1970) salientando que a trajetória é vista a partir da análise de diferentes idades, fases, etapas, em que o homem se vê imerso durante um tempo finito de vida.

Isaia (2001) ressalta que “vida, para este autor, é tempo, duração e, como tal, finitude A idade dos homens deve-se ao fato de estes estarem sempre situados em uma porção de seu tempo, que é finito”.

2 - Tecitura Temática

2.1 – O artista como pessoa

Nesta dimensão o artista plástico é pensado em uma visão holística, isto é, um ser que se constrói através das relações inter-humanas e culturais.

O indivíduo-artista como ser sociocultural e histórico tem sua relação direta com a identidade, como salienta Jacques (1998):

O emprego do vocábulo apropriação ao invés de adaptação ou introdução tem o objetivo de destacar o caráter ativo e transformador do indivíduo na sua relação com o contexto sócio-histórico. Contexto sócio-histórico resultante da ação humana enquanto externalização do seu psiquismo que volta a se interiorizar transformando, num processo contínuo de articulação entre o individual e o social. (p.162)

A questão da identidade do artista como pessoa tem suas relações construídas nas repercussões da sociedade que se concretizam como ator social, pois esta identidade se molda e é mediada através das relações sociais.

Neste sentido, lembra-nos Iberê Camargo (1998, p.36) “quando eu quero me ver livre, expressar tudo que tenho dentro de mim, lanço o quadro e aparece a imagem.”

A identidade como está sendo pontuada tem tudo a ver com as características ou traços de personalidade que o indivíduo deixa transparecer, tanto de maneira voluntária como involuntária, em sua obra de arte. As representações sociais que o artista tem de sua visão de mundo vêm ao encontro da personalidade do ser que produz arte.

Assim sendo, Jacques (1998) destaca que

Esta representação não é uma simples duplicação mental ou simbólica da identidade mas é resultado de uma articulação entre a identidade pressuposta (derivada, por exemplo, do papel social), da ação do indivíduo e das relações nas quais está envolvido concretamente. (p.165)

Esse envolvimento do artista nas relações sociais concretas em que se envolve propicia o acesso à produção da cultura e a relação desta produção com os significados valorizados socialmente. No domínio das relações interpessoais a teoria vygotskyana é enfática no sentido de que o indivíduo deixa transparecer o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, processando informações (em interação com o social) podendo restaurar seu comportamento e desenvolver uma autorregulação em relação ao contexto em que se envolve. É a própria identidade individual em relação aos outros, possibilitando a confiança em suas ações, a criação de atitudes diferenciadas, o discurso, a objetivação, a interpretação e a resignificação.

Neste sentido Pinho (1989) vem salientar a questão da relação entre arte e personalidade, enfatizando que “a estrutura da personalidade tem sido considerada importante instrumento da integração social ou socialização do indivíduo.” (p.31) É através da socialização, ou melhor, de elementos da sociedade e da cultura que o indivíduo assimila os valores sociais. Entretanto, “não se pode determinar que proporção sociocultural do meio é integrada na personalidade, já que isso varia de pessoa para pessoa.” (Idem, p.31)

É através da incorporação de elementos provenientes da cultura que as Funções Psicológicas Superiores (faculdades intelectuais) se desenvolvem ou se aprimoram, podendo ocorrer o surgimento de novos elementos culturais.

Entretanto, como destaca Pinho (1989) “a sociedade e a cultura oferecem a escolha de um determinado número de opções dominantes e valores secundários, entre modelos preferenciais e modelos aceitos ou tolerados, deixando certa margem de decisão aos atores sociais.” (p.32)

Para Pareyson (1997), hoje é de extremo significado a consideração “da personalidade e a socialidade da arte” (p.101). Neste sentido é bastante presente a questão da identidade do indivíduo bem como seus sentimentos e emoções na construção artística. Com relação ao aspecto referente ao sentimento pessoal, Pareyson (1997) é enfático ao dizer que

Não se pode enfrentar o problema do sentimento na arte sem distinguir, em primeiro lugar, várias espécies de sentimentos: aqueles vividos pelo artista antes da obra, aqueles expressos na obra, aqueles vividos pelo artista ao fazer a obra e aqueles despertados pela obra no leitor: em suma, os sentimentos precedentes, contidos, concomitantes e subsequentes com relação à obra de arte. (p.84)

O artista como pessoa, ou seja, um indivíduo pertencente ao universo sócio-cultural, vai procurar entender a dinâmica humana no entre-jogo do eu individual e do eu coletivo. Assim sendo, “a vida de um artista está inteiramente debruçada sobre a arte, inteiramente posta sob sua insígnia”, (Idem, p. 91) pois a personalidade artística e a humana estão literalmente inter-relacionadas.

Neste sentido o indivíduo-artista busca captar e configurar as realidades que o cercam, na tentativa de uma compreensão de vida, de si próprio e do mundo. Assim, entendemos o processo de criação e as potencialidades criativas como inerentes e necessárias às atividades humanas, as quais circunscrevem-se nas diferentes dimensões da vida.

Com relação a esse domínio fenomenológico Ostrower (1996) posiciona-se dizendo que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando.” (p.10) Para a referida artista plástica, a criação está embasada na interligação de três componentes: o sensível, o consciente e o cultural.

O sensível – diz respeito a um potencial, uma disposição, um estado de excitabilidade sensorial. O indivíduo tem parte da sensibilidade ligada ao seu inconsciente e outra ao consciente, a partir da percepção (Função Psicológica Superior) que é a elaboração mental das sensações.

O consciente – é entendido como a intencionalidade de uma ação. A consciência se refere ao um modo de sentir, de pensar extremamente individual; a individualidade subjetiva de cada ser humano, como também sua cultura.

O cultural – são as formas materiais e espirituais articuladas entre os sujeitos de um grupo, como convivem, comunicam-se e veiculam tais formas, através de vias simbólicas para futuras gerações.

Assim, considerando a construção humana como uma atividade criadora, experiências, valores, compromissos internos e externos (valores coletivos), a criatividade significa uma condição inerente ao ser humano em busca constante de transformação, de mudança. Com relação a isto Ciampa (1987) chama de metamorfose “a gente ir se transformando permanentemente. Somos seres humanos, somos matéria; através da prática, a gente vai se transformando” (p.111) e é justamente nas relações sociais que o artista cada vez mais exercita sua criatividade e, como diz Antonio Ciampa, vai ocorrendo uma metamorfose.

Com relação aos aspectos criação, metamorfose e suas articulações com a sócio-culturalidade, Stumm (2001) citando Costella (1997, p.56) coloca que “assim como o artista é fruto de seu ambiente cultural,, assim também o observador reflete, ao atualizar mentalmente a obra, os valores usuais de seu lugar e de seu tempo. Em conseqüência, a atualização é generalizada e coerente, homogênea enfim, para a maioria das pessoas de um determinado lugar e de um determinado tempo.”

A obra de arte, por outro lado, não encobre o concreto, revela-o. Desta forma o artista transcende o mero realismo, porém coloca para o fruidor o que conseguiu captar esteticamente. Por isso, na ótica vygotkskyana, ser enfatizada a relação fantasia-realidade.

Ostrower (1990) lembra que o artista, à medida que vai ganhando experiência com a realidade do mundo concreto, elabora imagens mentais. Isto significa que à medida que percebemos e compreendemos, criamos; e isto ocorrerá sempre através de imagens e formas.

Roger Bissière, colocou no catálogo de uma de suas exposições a seguinte afirmação: “ma peinture est l’image de ma vie. Le miroir de l’homme que je suis, tout entier avec ses faiblesses aussi.” (Osborne, 1988 p.104) Assim posto, o artista deixa transparecer sua relação com o mundo concreto em que está inserido, e as possibilidades do envolvimento com a fantasia e a realidade anteriormente comentadas.

Na emoção contida no pensamento de Bissière, percebe-se que a obra emerge da expressão que o artista plástico utiliza para materializar seu estado emocional-estético. Do uso de formas e cores surge o ato expressivo/emocional. Neste sentido (Bosi, 1991) é enfático ao afirmar que “é dinâmica a relação que se estabelece entre as forças e as formas na obra de arte; é graças ao movimento que passa de umas para outras, ou melhor, é no interior desse movimento que nasce o ato expressivo.” (p.56)

No tocante ao artista como pessoa o ato expressivo é sua marca registrada. Cassirer (1972) alerta que, para um grande artista, as cores, as linhas, os ritmos, não são apenas um detalhe de seu aparelhamento técnico: “são momentos necessários ao próprio processo produtivo”. (p.226) Ostrower (1990) destaca que “nas obras de arte, as técnicas acabam se tornando ‘invisíveis’, sendo absorvidas inteiramente pelas formas expressivas” (p.18), assim o artista plástico adquire seu estilo, sua identidade fala alto.

Conseqüentemente a identidade profissional/artística é construída na inter-relação da dimensão pessoal e sócio-cultural com os outros em diversos contextos.

O artista quando cria deixa transparecer sua própria alma na obra de arte, isto é, a projeção de seus sentimentos e valores. Como salienta Gardner (1994) o aspecto intrapessoal do indivíduo é o conhecimento de seus próprios sentimentos, de sua emocionalidade e, estes, são colocados a serviço dos outros.

Essa projeção do artista, para Cassirer (1972) dá à “arte os movimentos da alma humana em toda sua profundidade e variedade”. (p.236) O que se percebe na obra de arte não é tão somente o aspecto emocional, mas o processo dinâmico da própria vida, a oscilação entre tristeza e alegria, esperança e medo, exultação, desespero ... é o indivíduo em plena ação artística. Assim, “o poder da paixão foi convertido em força criadora.” (Idem, p.237)

Levando em consideração os desdobramentos apresentados, acredita-se na indissociabilidade da pessoa e da profissão, pois ser artista depende da relação dinâmica entre estas duas dimensões. “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (Nóvoa, 1992 a, p.17)

2.2 - Trajetória de vida

Entende-se por trajetória vivencial o transcurso, o caminho percorrido por um indivíduo em uma dada profissão e suas relações com momentos de vida. Os estudos sobre trajetórias de vida têm como precursor Ortega y Gasset.

Isaia (1998) ao abordar essa temática e, especificamente se tratando do autor em pauta, destaca que

Vida para ele é tempo, duração e, como tal, finitude. A idade do homem se deve ao fato dele estar sempre situado em uma porção de seu tempo, que é finito. Portanto, a vida corre em fases, etapas, idades, que não só se sucedem (trajetória de vida), mas principalmente se enlaçam, convivem em uma mesma duração histórica. (p.18)

Com relação a esse estudo, o domínio trajetória vem justamente ao encontro com a construção de Ortega Y Gasset (1970) onde a trajetória é vista a partir da análise de diferentes idades, fases, etapas, em que o indivíduo está imerso durante um tempo finito. O tempo vivido envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças, convicções, estilos de vida, constituindo uma geração.

Para a ótica de Ortega y Gasset (1970) “*hoy – es para uno veinte años; para otros, cuarenta: para otros sesenta ... Todos somos contemporáneos, vivimos en el mismo tiempo y atmósfera – en el mismo mundo – , pero contribuimos a formales de modo diferente*”. (p.37-38)

Com esse conceito geracional é notório que existem não só sucessões de etapas ou idades de quinze anos cada uma, que são infância, juventude, iniciação, predomínio e velhice, como também a interligação entre distintos valores em mesmo período, ainda que sob a égide de uma geração dominante, que com um modo específico de gestar, de governar, exerce o predomínio sobre as outras. É a realidade da vida do indivíduo em sociedade; neste sentido Ortega y Gasset (1970) refere que “... la vida consiste, pues, no en lo que es para quien desde fuera da ve, sino em lo que es para quien desde dentro de ella la es, para el que se la va viviendo mientras y em tanto que la vive”. (p.30-31)

Nas considerações até aqui expostas é perceptível a inserção do artista plástico em sua existencialidade pois, como lembra Pareyson (1997), “no mundo humano qualquer manifestação coletiva é sempre ao mesmo tempo pessoal: aquilo que é comum é resultado só das contribuições

“pessoais e age somente através de adesões e de realizações pessoais.” (p.102)

Ainda seguindo o pensamento pareysoniano há na atividade artística a marca da personalidade “constitutivo elementar que não pode ser descuidado, e um caráter de personalidade mais especial e profundo que importa sublinhar.” (Idem, p.106)

Iberê Camargo (1998, p. 34) diz que “no andar do tempo, vão ficando as lembranças; os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores”, identificando-se assim o caráter de personalidade ou identidade do artista plástico. Neste sentido, o eu individual (do artista) tem relação direta com o eu profissional (sua carreira). Abraham citada por Isaia (1998) explicita que

La identidad específica del individuo en su trabajo es el si mismo profesional que da lugar a la concepción propia de sus rasgos, de su actitud hacia los individuos que conoce a lo largo de su trabajo y, por último, los sentimientos y valores que se relacionan con el mismo. El individuo queda así implicado por entero, en todos los momentos de su intervención, en una situación específica del campo. (p. 13)

O eu individual e o profissional, que são indissociáveis, envolvem um complexo subjetivo: eu real, eu ideal e eu idealizado. No primeiro caso, ocorre a possibilidade do artista dar-se conta, simbolizar o que acontece consigo e suas relações interpessoais. O eu ideal diz respeito a como o artista gostaria de ser como pessoa, seus valores, idéias e aspirações. O terceiro aspecto vai se referir à tendência de ser perfeito.

Ainda considerando a categoria identidade, Ciampa (1987) adverte que

cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, um projeto de vida. Uma vida que nem sempre é vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. (p.127)

Na relação do indivíduo com a cultura e a sociedade está implicitamente colocada sua identidade que passa pelo plano interpessoal atingindo o intrapessoal, pois ele é um ator sociocultural. Para Bonin (1998, p. 63) “toda a atividade humana implicaria numa classificação e interpretação; qualquer percepção ou ação mediada pelo simbólico”, pois é

notório que os símbolos e signos que perpassam pela criação humana estão contidos na sociedade, onde os objetos são construídos de forma coletiva e individual revelando uma intenção do produtor (artista). Assim, complementando essas reflexões (Ciampa, 1987, p. 171) diz que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reage sobre ela, conservando-a, ou transformando-a”

Neste sentido a concretude da identidade se desenvolve através da motivação e pelo trabalho, sendo pois necessário reconhecermos sua socialidade e sua historicidade.

Ortega y Gasset (1970) integra esta linha de pensamento no sentido de que “vemos que la más plena realidad histórica es llevada por hombres que están en dos etapas distintas de la vida, cada una de quince años: de treinta a cuarenta y cinco, etapa de gestación o creación y polémica; de cuarenta y cinco a sesenta, etapa de predominio y mando.

Assim posto, partimos do pressuposto que nenhuma trajetória pode ser vista de forma estanque, mas sim um entrecruzamento entre as diferentes fases, etapas pelas quais a vida e o trabalho do indivíduo se estabelecem. Ou seja, no desenrolar da vida e no desenvolvimento humano estão as trajetórias, ambas se entrecruzando numa intrincada variedades de relações, que conforme nos aponta Moita (1992, p. 139) “revelam uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração”.

Finalmente, é dentro desse quadro que se pode enfocar o artista plástico, entendendo que as transformações pelas quais passa ao longo de sua vida estão diretamente ligadas a alterações vivenciais mais amplas, que envolvem a dimensão pessoal e profissional.

2.3 – Trajetória Artística

Como ser social que é, e dotado de sensibilidade exacerbada, o artista plástico vive momentos de grande emoção durante o período da concepção de uma obra de arte. Sua intrapessoalidade, além das relações interpessoais, fala mais alto. Sua identidade está presente em seu fazer criativo, sua linguagem simbólica explicita-se através de sua produção. Como aponta Jacques (1998, p. 58) pode-se dizer que o homem é um animal que usa símbolos porque houve um desenvolvimento do seu cérebro para tal, no decorrer de sua filogênese”.

Neste sentido, o artista plástico é um ser sensível, intuitivo e criativo, vivente entre os homens comuns, pois sabemos que ete é voz que se alteia através dos materiais que utiliza para criar suas obras. É através de sua arte que estabelece novas formas de expressão, de idéias, de sentimentos.

O trabalho do artista plástico é transbordamento de vida interior, sua identidade, sua mundividência. Em sua produção artística está registrado sua personalidade, sua identidade, seus valores.

Assim pensado a relação do artista com sua produção artística, Corrêa (1995) afirma que “o homem como ser criativo que é dotado, busca incessantemente seu crescimento interior produzindo ciência ou arte em prol da humanidade”(p.67); esta busca proporciona o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que o indivíduo organize as mais variadas situações criativas que desencadeiam uma multiplicidade de situações na organização e produção do conhecimento.

A trajetória artística tem sua história inscrita nos anais da humanidade. Desde o período da Arte Grega (Miron, Praxiteles ...), Renascimento (Leonardo da Vinci), Barroco (Miguel Ângelo, Caravaggio...), Rococó (Watteau, Boucher...), Neo-clássico (David, Canova...), enfim, passando todos os estilos e movimentos, a presença é marcante desse tipo de homem.

Pietro Bardi (1993) salienta que assim como “a arte é livre, da forma mais ilimitada, e o artista é uma personagem que age por sua conta na sociedade, é, mesmo, uma espécie de satanás que tiraniza a sociedade”. (p.09) Desta forma, o artista é a célula da arte; no dizer bardiano é também um refluído de imagens e visões da mente (fantasia), oscilando de pensamentos figurados, de linhas e pontos, de sombras, de luzes e de cores, de formas e formas de formas, que “o cérebro ativo capta e de que se apossa como de uma presa”. (Idem, p. 10) Esta aproximação que ocorre torna o artista um ser onipresente que capta com sua sensibilidade o contexto que o circunda e devolve-o à sociedade em forma de arte.

É interessante constatar-se que a concepção de trajetória artística (profissional) assim como a pessoal, envolve-se com a noção de geração apontada por Ortega y Gasset (1970). Assim, cada geração de artistas apresenta uma maneira peculiar de inteirar-se do mundo que o cerca, gestá-lo e até governá-lo. Este mundo de que se fala é o da arte e a geração é a artística.

Portanto, emocionalidade, sensibilidade, subjetividade e identidade estão entrelaçadas na trajetória de um artista plástico. Como a arte é emoção, esse artista não pode se furtar de trabalhar juntamente com a expressão. Por isso, neste sentido, Vygotsky (1982) enfatiza a imaginação criadora como uma função vital necessária. A arte é, pois, definida “como a atividade de criar símbolos para a expressão emocional.” (Osborne, 1988, p.100)

Kandinsky dizia que “uma obra de arte consta de dois elementos, um interno e outro externo. O interno é a emoção da alma do artista; esta

emoção tem a capacidade de provocar uma emoção similar no observador. A seqüência é: emoção (no artista) a obra de arte é emoção no observador.” (In Osborne, 1988, p.101)

Essa emoção, na alma do artista, é o cerne de toda a produção plástica, por isso Emile Zola ao elaborar crítica de arte de um quadro o definiu como “um coin de la nature vu às travers un temperament”. Este temperamento passa pela emoção própria do ser humano como observou Kandinsky, e Cassirer (1972) complementa afirmando que “toda expressão individual é parte de um todo estrutural coerente.” (p.227)

Assim, tendo por base a ótica cassireriana, pode-se dizer que como as demais formas simbólicas, a arte não se restringe a uma mera descrição de um determinado contexto social. Ela é um dos caminhos que conduzem à visão objetiva das coisas e do viver humano. “Não é imitação, mas descobrimento da realidade.” (Idem, p.228)

No que se refere à realidade e tempo presente em que o artista se envolve, Frange (1995, p. 54) reporta-se a David Smith escultor norte americano que diz:

... my time is the most important in the world – that the art of my time is the most important art – that all the art before my time ... is history, explaining past behavior, but not necessarily offering solutions to my problems.

Considerando o pensamento smithiano pode-se dizer que a obra de arte não encobre o concreto, ou seja, o tempo, a época em que o artista produziu. Ostrower (1990) lembra que o artista, à medida que vai ganhando experiência com a realidade do mundo concreto, elabora imagens mentais. Saliencia ainda que à medida que percebemos e compreendemos, criamos; e isto ocorre sempre através de imagens e formas. Neste sentido, Fusari e Ferraz (1992) lembram que além de considerarmos os sentidos, as funções e os significados da arte, é prioritário se considerar o produtor (artista), a obra e suas relações com o público.

Logo, as relações entre o individual e o cultural (público) são expressas pelo artista através de seu processo criador. Para Ostrower (1996) o nível cultural compreende as diferentes formas materiais e espirituais articuladas entre indivíduos de um grupo, bem como sua convivência, comunicação e transmissão à geração seguinte. E o nível individual contemplado como a consciência e a sensibilidade dos sujeitos, a natureza criativa do ser humano, representada nas potencialidades de um ser único, se elabora no contexto cultural.

Com isto, os processos criativos podem ser vistos como potenciais inerentes ao homem, sendo a criação obra constante nas mais diversas situações socioculturais.

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e em vez de substituir a realidade, é uma realidade nova que adquire dimensões novas, pelo fato de articularmos em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e complexos. Somos nós a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida. (Ostrower, 1996, p.280)

Sendo assim, no criar estão relacionados aspectos cognitivos e sensíveis do indivíduo, os quais em interdependência possibilitam a configuração de novas realidades.

De acordo com o pensamento ostroweriano, a memória também assume um papel bastante significativo, uma vez que reside aí a possibilidade de constantes e novas interligações, configurações, associações, que mediante uma elaboração e reelaboração propiciam a criação.

No tocante à memória, trajetória do artista, Iberê Camargo (1998) diz que “as coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. Na maturidade, no ocaso, elas se desprendem e sobem à tona, como bolhas de ar. Como se vê, a criação se faz com o agora e com o tempo que recua”. (p.32)

Como salienta o consagrado artista plástico, a “memória é a gaveta dos guardados”, todo o clima existencial do homem está presente em suas criações; como diria Iberê “o importante é encontrar a magia que existe nas coisas, na vida”. (Idem, p.33)

Ainda considerando o exposto, Frange (1995, p.49) cita Lee Kasner que diz “I am never free of the past. I have made it crystal clear that I believe the past is part of the present which becomes part of the future”.

3 – Considerações Finais

À guisa de considerações a respeito da temática enfocada neste trabalho, destacam-se como elementos de suma importância as relações entre trajetórias pessoal e profissional e suas possíveis interpenetrações sobre a obra de arte.

Como destaca Isaia (2001) é importante salientar que os parâmetros vivencias podem combinar-se de inúmeras maneiras, sendo que a trajetória de cada artista é construída de modo idiossincrático, tendo como “back ground” seu grupo geracional e como interpreta os acontecimentos de seu mundo.

No que concerne ao quadro apresentado, pode-se compreender que as transformações pelas quais o artista plástico passa ao longo de sua carreira estão ligadas a alterações vivenciais que envolvem o pessoal e o profissional na construção do conhecimento plástico.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARDI, Pietro Maria. *Pequena História da Arte*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- BONIN, Luiz Fernando Rolim. Indivíduo, cultura e sociedade. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa et alii. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1991.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: Edusp, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CASSIRER, Ernest. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COHEN, Louis e MANION, Lawrence. *Research methods in Education*. London: Routledge, 1997.
- CORRÊA, Helga. *Artista e Professor de Artes Plásticas: interpenetrações possíveis no Ensino da Arte*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, UFSM. Santa Maria, 2000.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. *Relação entre Competências Intelectuais e Criatividade na formação do profissional das Artes Plásticas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, UFSM. Santa Maria, 1995.
- COSTELA, Antonio. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. São Paulo: SENAC/Montiqueira, 1997.
- ELLEN, R. F. *Ethnographic Research: a guide to general conduct*. London: Academic Press, 1998.

- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: *Metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: PIADOS, 1989.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. *Por que se esconde a violeta?* Uberlândia: Universidade federal de Uberlândia, 1995.
- FUSCO, Renato de . *História da arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- FUSARI, Maria F. e FERRAZ, Maria Heloisa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. *Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional*. In: MOROSINI, Marília Costa. Professores do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001.
- _____. *O professor de Licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira*. Santa Maria, 1998. Pesquisa em andamento.
- JACQUES, Maria da Graça Corrêa et alii. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MOITA, M. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio.(Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio. *Vida de Profesores*. Porto: Porto Editora, 1992 a.
- _____. NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a profissão*. Porto: Porto Editora, 1992 b.
- OSBORNE, Harold. *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- _____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro:Ed. Campos, 1990.
- ORTEGA y GASSET, José. *Obras Completas*. 7.ed. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente, 1970, v.5.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PARSONS, Michael. *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PEREIRA, Luiz Humberto Martins. *Arte, fotografia em um tempo angustiado*. O ensino das artes nas universidades. São Paulo: Edusp, 1993.
- PINHO, Diva Benevides. *A arte como investimento*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1989.

- PROTTI, Salete Regina. *Arte Contemporânea e conhecimento: o Objeto*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade de Ijuí. 2001.
- RIEGEL, K. *Foundations of dialectical Psychology*. New York: Academic Press, 1979.
- SCHÖEN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Piados, 1992.
- STUMM, Rebeca. *O contexto sócio-cultural e a formação do artista plástico: um estudo de caso sob o enfoque vygotskyano*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, UFSM. Santa Maria, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto, N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZAYAS, Emilio López-Barajas. *Las historias de vida y la Investigación Biográfica: fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- VYGOTSKY, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

Ayrton Dutra Corrêa é doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atualmente é professor de Ensino de Arte no Programa de Pós-Graduação em Educação. É autor de *O ensino da História da Arte Brasileira: um estudo da vida e obra de Aleijadinho* e organizador de outras quatro obras. Entre seus artigos mais recentes estão “*O ensino das artes plásticas: diferentes abordagens*” e “*Trends in Education in Brazil and their relationship with Art Education*”.

E-mail: ayrcor@terra.com.br

Artigo recebido em agosto/2001

Relatos de Experiência Pedagógica

Em tempo: pequenas reflexões sobre um trabalho com projeto em uma turma de 1^a série¹

Renata Sieiro Fernandes

Resumo

A partir de um relato de experiência de trabalho pedagógico com desenvolvimento de projetos temáticos, que ainda está em curso, apresento neste artigo a noção de tempo no discurso de crianças de 7 anos e procuro relacionar esse assunto com o de viagens imaginárias no tempo e no espaço.

Palavras-Chave: tempo; trabalho com projetos; educação formal

Abstract

This paper describe a school experience that is part of the pedagogical work with the development of thematical projects, in course. I propose to show the notion of time in the child speech on 7 years old and try to make relations between this subject and the imaginaries travels through time and space.

Key-words: time; thematical projects; formal education

¹ Este artigo provém de um relatório semestral sobre o andamento de um trabalho com uma turma de 1^a série de uma escola particular da cidade de Campinas-SP, da qual sou a professora. O projeto com o qual estamos trabalhando denomina-se “Viagens”, e encontra-se em desenvolvimento.

Os homens sempre foram dados à viagem, já que são dados às aventuras. Viagens de descobrimento de terras, de povos novos. Viagens de conquistas dessas terras e desses povos. Viagens de mudanças, daqui para lá.

São famosos alguns viajantes de ontem e de hoje: Américo Vespúcio, Cristóvão Colombo, Marco Polo, Amir Klink, família Schumann etc.

O que pode se mover pode viajar. Viajar com o vento, por exemplo, que leva e traz notícias de longe e de perto, que com suas histórias, seduz o corpo, a mente e o coração. Como narra a escritora Marina Colasanti em seu conto “O último rei”: *“todos os dias Kublai-Khan, último rei da dinastia Mogul, subia no alto da muralha da sua fortaleza para encontrar-se com o vento. O vento vinha de longe e tinha o mundo todo para contar. Kublai-Khan nunca tinha saído da sua fortaleza, não conhecia o mundo. Ouvia as palavras do vento e aprendia”* (1979, p.11-2).

Ou viajar nas palavras de um contador de histórias e aventuras, como conta Ítalo Calvino acerca do que acontecia entre esse mesmo Kublai-Khan e Marco Polo: *“não se sabe se Kublai-Khan acredita em tudo o que diz Marco Polo quando este lhe descreve as cidades visitadas em suas missões diplomáticas, mas o imperador dos tártaros certamente continua a ouvir o jovem veneziano com maior curiosidade e atenção do que a qualquer outro de seus enviados ou exploradores”* (1997, p.9).

Ou ainda, viajar primeiro nas idéias e depois pelo mar, como conta a história do friso de Meléndez (1992) sobre a viagem de Colonus (Colombo): *“antes, segundo Platão, os homens viviam em torno do Mediterrâneo como formigas ou rãs à beira de um tanque. Os geógrafos achavam que o mundo, quanto à sua forma, era semelhante a um disco ou a uma bandeja, e que o sol girava sobre ela. Também sabe que no final da terra há o oceano. Atrás dele um precipício. E depois nada. Mas Paolo, outro sábio mais jovem, certa noite sonhou que o universo não tinha fim nem era plano, mas era como uma maçã ou uma pelota. (...) Certo dia, quando estavam juntos pintando um mapa-mundi, Paolo contou seu sonho a Colonus, e os dois ficaram muito contentes: se a Terra era redonda, poderiam chegar muito mais depressa pelo Ocidente, porque a Índia, por lá, estaria perto da Europa”,* e embora muitos não acreditassem, *“Colonus era muito ousado e colocou seu velho gibão de viagem. Arranjou um barco, carregou nele um canhão muito gordo, favas e ervilhas salgadas, toucinho, barris de água e tudo o que era necessário para a viagem”*.

Tudo o que se move pode viajar. Por terra, nas costas de animais, pelo mar. De carro, ônibus, moto, bicicleta. De avião, helicóptero, balão. De navio, barco, canoa. A pé.

A Terra foi povoada devido às grandes movimentações de pessoas e animais de um canto a outro. Da África para todos os continentes, gelados e quentes. O estreito de Bering serviu como corredor de passagem.

Uma das marcas da nossa atualidade continua sendo o deslocamento de pessoas, de diferentes idades, de país para país e de cidade para cidade, movidas pela vontade provocada pela curiosidade ou pela necessidade provocada pela sobrevivência. É isso que nos mostram as fotografias de Sebastião Salgado em sua mais recente exposição denominada “Êxodos”, posteriormente publicada em livro.

Não é sem razão que o instrumento mediador das viagens chama-se passagem. É esse o efeito principal desse movimento: a ligação, a comunicação, a mudança, a transição.

Toda viagem acontece com um deslocamento no tempo e no espaço, senão real, ao menos imaginário (o que não é oposto ao real pois esse lhe serve de referência). A leitura de um livro permite isso, a visão de um filme, a audição de uma música... porque a base é a imaginação.

O conceito de tempo atrela-se ao de espaço. Este é mais fácil de ser percebido e de ser precisado por palavras. Aquele também é fruto de um alto grau de elaboração e síntese humana, que pode ser percebido e intuído mas que é de difícil verbalização.

“O tempo não existe em si, afirma Norbert Elias [sociólogo], não é nem um dado objetivo, como sustentava Newton, nem uma estrutura *a priori* do espírito, como queria Kant. O tempo é antes de tudo um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem”. (1984, Apres.)

O tempo para a criança é experimentado de jeitos bastante diferentes do adulto e do velho, já que implica formas diferentes de se lidar com o cotidiano. A percepção do tempo para quem vive em locais agrícolas difere da de quem vive em cidades industrializadas, pois as relações com a natureza também são outras.

Para as próprias crianças (com 6 e 7 anos) é difícil definir esse conceito. Em uma atividade feita em sala, quando perguntadas sobre o que acham que é o tempo elas dizem: “*é o relógio, é o ar, por exemplo: eu tô no carro e eu tô vendo o ar, que é o tempo*”, “*o tempo é o mundo girando*”, “*é quanto tempo o mundo está girando*”, “*o tempo é uma coisa que a gente não percebe e é também o sol*”, “*o tempo é tipo: a loja está fechando*”, “*vamos, você está atrasada*”, “*é o sol; é o que controla o mundo*”, “*é um tempo que passa de hora em hora*”, “*é o dia que passa em todo dia em que acontece muitas coisas*”. O tempo ora pode ser uma marcação convencional e instrumentalizada como o relógio, ora pode ser o tempo solar, relativo à

observação da natureza, ora pode ser o ar, que é passível de ser sentido e intuído mas não exatamente de ser visto.

A diversidade de opiniões também aparece nas respostas à pergunta: quem inventou o tempo? “*Deus*”, “*os portugueses*”, “*um inventor maluco*”, “*um artista, Leonardo da Vinci*”, “*foi o cientista*”, “*o inventor de ciências*”, “*foi Jesus Cristo*”, “*foi Deus com a ajuda do vento*”, “*foi o espaço*”, “*ele já existia desde a época dos dinossauros*”. Ora ele existia previamente ao aparecimento do homem, fundindo-se ao surgimento – e portanto, origem – do universo, ora ele associa-se ao homem – ou seja, uma derivação de um conhecimento socialmente construído –, e junto com essa idéia aparece outra, relacionada ao homem proveniente de um outro lugar, com maior tecnologia desenvolvida, que vem nos encontrar cá na América, onde existiam indígenas que não conheciam o relógio e, portanto, estabeleciam outras relações perceptivas do tempo. Por essas opiniões, os homens capazes de “inventar o tempo” só podem ser os da “ciência” – aqueles que estudam para buscar as “verdades” do universo – ou os artistas – aqueles com maior capacidade de imaginação e de expressão de suas idéias.

Para a pergunta: os índios marcam o tempo? Por quê? As crianças variaram nas suas respostas. Para umas, eles não marcam o tempo porque não precisam, já que “*eles não conhecem o relógio*”, “*porque eles acordam quando querem*”, “*porque eles fazem o que querem*”. Para outras, mesmo não fazendo uso do relógio, valem-se de outras marcações como o sol e a lua, e o fazem “*porque ele vai caçar bicho pra comer, porque se eles não marcarem o tempo, eles vão passar fome*”, “*para saber a hora de caçar e de pescar*”, “*pra saber quando vai fazer alguma coisa*”, “*pra saber a hora que ele tem que fazer a cabana*”.

Para que tentassem estabelecer um paralelo com as necessidades deles próprios, de marcarem ou não o tempo, fiz uma outra questão: o que você faz com o tempo? E eles responderam o seguinte: “*marco as horas de brincar, fazer lição, de futebol*”, “*brinco, vou para a escola, se divertir, fico na minha casa, vou andar de bicicleta, curtir o dia, escrever, desenhar, ir na casa do amigo ou da amiga*”, “*eu arrumo minha casa inteirinha*”, “*tomo lanche, faço natação, futebol, a lição, durmo*”.

Essas crianças, ainda não sabem “ler” as horas. Como os indígenas, não importa se têm ou não o relógio porque não fazem uso (socialmente convencional) dele. As ações planejadas e realizadas ao longo de um período, derivam de um desejo do momento ou de uma necessidade. Podem vir de uma cobrança interna marcada pela fome ou pela atividade de brincar ou pelo sono, ou por uma cobrança externa exigida pelas tarefas sociais a desempenhar: ir à escola, fazer lição, ir à aula de natação, futebol...

A noção de tempo é algo que mais tardiamente se forma no ser humano e, principalmente porque, sendo fruto de convenções sociais, precisa ser ensinado apesar de variar nas suas formas de percepção e apreensão (cíclica, linear, unidirecional, espiralada, fragmentada, contínua, descontínua, múltipla etc). Para essas crianças nessa faixa de idade, o tempo é concebido, basicamente, como o que falta para a concretização de algo: *“porque a gente não pode chegar atrasado”*, ou como o término de algo, aquilo que já passou: *“o tempo passa e o meu amigo tem que ir embora. O tempo passou rápido. ‘oi filho, vem, vamo embora”*, ou ainda, como período para a realização do que é essencial ou necessário dentro de suas vivências sociais e culturais: *“eu uso o tempo para as coisas mais importantes”*.

O projeto “Viagens”: informações extraídas do diário de bordo dos tripulantes da máquina que viaja no tempo, pra qualquer lugar da nossa imaginação

Apesar dessa não-introjeção total das convenções e dos padrões sociais ligados ao tempo, não nos tem sido impedido realizar viagens – sem passaportes e passagens – na máquina do tempo que se encontra estacionada na sala da 1ª série e disponível para levar quem quiser se aventurar nas mais diferentes viagens: para países, para o espaço, para fora da Terra, para planetas e satélites, para o centro da Terra, para o fundo do mar, para dentro do corpo humano, para dentro do videogame, etc (segundo um levantamento feito com as crianças sobre as possibilidades de lugares a serem conhecidos e que a máquina conseguiria nos levar).

Só mais recentemente pudemos desfrutar das viagens de fato. Por muito tempo estivemos envolvidos na complementação da tal máquina, pois ela exigia reparos, consertos, inclusão de objetos faltantes, já que quando ela foi encontrada por mim, estava em péssimo estado de conservação embora servisse para seu propósito². Desse modo, cada criança deu sua contribuição (com aquilo que ela achava que a máquina podia ou precisava receber) na reforma dela para que ficasse habilitada a nos levar para onde quiséssemos, sem prejuízo e sem perigos. Ela ganhou para o seu “corpo” de papelão grosso e cilíndrico, um telhado guarda-chuva, enfeites de desenho, um tubo de telefone para que quem estivesse do lado de dentro pudesse falar com alguém do lado de fora antes de partir ou na chegada, um bico

² Foi essa a forma de apresentação desse objeto deflagador do projeto de trabalho, no primeiro dia de escola, para as crianças recém-chegadas.

perfurante, sons produzidos por materiais trazidos de casa, janela, turbina, galão de combustível – pelo lado de fora. Por dentro, a máquina recebeu volante, comando de direção do movimento (para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda), uma rosa dos ventos, uma bússola, um relógio, perfumes, calendário, ventilador e um banquinho.

No início, a tal máquina aparentava-se, para as crianças, a uma nave e, de preferência, espacial. Mesmo eu chamando-a de “máquina”, elas mantinham o termo “nave”. Na lógica delas, portanto, essa nave só podia fazer viagens para o universo, para fora da Terra. Nas minhas tentativas de fazer com que ampliassem as possibilidades, lancei algumas perguntas:

Prof: — *Essa nave ou máquina pode ir em qual direção?*

Crianças: — *Pra cima, em linha reta.*

Prof: — *E se ela tiver uma direção igual a dos carros? Não pode mudar o trajeto?*

Crianças: — *Pode.*

Prof: — *E daí, ela não pode voltar na direção da Terra e fazer uma viagem dentro da terra?*

Crianças: — *Não! Porque senão, vai estragar o bico da nave!*

Embora o raciocínio fosse lógico e as crianças estivessem sendo induzidas a dar uma resposta que eu esperava, em um determinado momento, se agarravam aos seus discursos iniciais e mantinham-se resistentes às mudanças de pensamento. Era como se dissessem para o adulto “tudo bem, é lógico o que você fala mas nós não queremos”. Mas eu insisti e continuei com as provocações:

Prof: — *Pra isso a gente coloca um bico bastante forte. Que tal?*

Crianças: (silêncio...) — *Tudo bem.*

Prof: — *E se a máquina, nave, fosse em direção ao mar?*

Crianças: — *Não pode.*

Prof: — *Por quê? Ela não pode mudar de direção?*

Crianças: — *Porque ela iria enferrujar!*

Prof: — *Mas ela não pode ter algo que a proteja disso?*

Crianças: — *Só se ela for à prova d’água.*

Prof: — *Então ela será!*

Ao final das discussões sobre as possibilidades da máquina, eles flexibilizaram seu pensamento e incluíram novas viagens para outros lugares. Ao mesmo tempo, gradativamente, o termo “nave” foi declinando e o termo “máquina” foi tomando lugar e, com isso, com a mudança do discurso, inclusive, foram aceitando, permitindo, enriquecendo e expandindo as possibilidades de vivências para si.

A partir disso, muitas viagens puderam ser agendadas e elas são sempre uma surpresa que eu preparo para nós, os viajantes. Dessa forma, o

lugar a ser visitado não é conhecido *a priori*, apesar de constar da nossa lista de interesses.

Todas as viagens são feitas individualmente e são de emoção. Podem ser tranqüilas, turbulentas, longas e demoradas, curtas e rápidas, silenciosas ou bastante sonoras.

Os viajantes preparam-se para as viagens, munindo-se do que pensam que irão precisar levar para o lugar que a ser conhecido. A maleta da viagem, que fica próxima à máquina do tempo, proporciona uma grande variedade de objetos e materiais que permitem descobrir aspectos da localidade escolhida para ser o ponto de chegada da viagem. Atualmente, sem em disponibilidade os seguintes objetos: binóculo, lanterna, óculos de sol, óculos de mergulho, walk-talk, controles remotos, impressora, mouse, bandeira do Brasil, relógio de pulso, chaves, comida em forma de tablets de bala, mapas do mundo e do nosso País. O interior dessa maleta, quando aberto, é como a caixa do caixeiro-viajante ou o casaco do vendedor ambulante, repleto de cacarecos de toda sorte, em que sempre encontramos o que precisamos ou o que nem imaginávamos que poderíamos precisar.

Feita a preparação para a viagem, o próximo passo é o embarque. Cada viajante é, ao mesmo tempo, piloto e passageiro. E é ele quem decide a rota, o caminho, o percurso, a direção que a máquina irá tomar. Na volta, parte do que foi visto, ouvido, sentido, fica registrada – através de desenho e de escrita – no diário de bordo pessoal e em outras formas de anotações.

Vai para a maleta um adesivo feito por alguma criança, com um símbolo do lugar visitado para marcar as viagens acontecidas. E vai para o planisfério, a marcação da rota feita, ida e volta, desde o ponto de partida (Campinas) até o ponto de chegada (o local escolhido), quando os lugares visitados são os países.

As trocas de experiências individuais acontecem via cartões postais, que são trocados com os outros viajantes, feitos pelos próprios. As experiências coletivas são feitas através de diferentes atividades, em que os sentidos do nosso corpo possam ser exercitados e várias linguagens possam ser conhecidas e construídas.

As duas primeiras viagens desta turma de 1^a série aconteceram para dois países: os Estados Unidos e o Japão³. Nesses dois lugares, aspectos dessas culturas e seus contrastes e contrapontos puderam ser conhecidos de forma bastante envolvente, participante e emocionante.

O início dessas viagens ocorreu sempre a partir da audição de músicas características do lugar. O intuito disso foi fazer com que as

³ A primeira viagem foi escolhida com as crianças a partir de um consenso geral da turma. As demais, sou eu quem escolho em virtude de objetivos específicos como: contraste de culturas, possibilidade de trabalho com o tema dos animais ou do corpo humano, etc.

crianças levantassem hipóteses acerca do lugar a partir de indícios que a música oferecia. Só após decorrido algum tempo eu revelava o nome do lugar.

A música escolhida para iniciar a viagem aos Estados Unidos foi a dos índios nativos norte-americanos (os navajos) e, para o Japão foi a tradicional, tocada com os instrumentos típicos shamisen e shinobue e com pouca aparição de voz.

Após esse início, começamos a pesquisar nos mais variados materiais que nos auxiliaram a contextualizar a cultura local e nos familiarizaram com as diversidades e semelhanças existentes naquilo que os homens e mulheres produzem e, com as características naturais de cada lugar. Assim, serviram-nos de base:

- a leitura de livros informativos sobre os países, com diferentes orientações (sobre jardins japoneses, bonsais, ikebana, sobre os indígenas originais americanos), de histórias e lendas;
- a degustação de comidas preparadas por nós (o churrasco americano de hambúrguer, com condimentos, coca-cola, marshmallows derretidos e cookies; o refogado de legumes com shoyo, sopa de missoshiro com queijo tofu feito de soja, chá verde, omelete e gohan, o arroz japonês);
- a visão de filmes de arte (“Sonhos de Akira Kurosawa”⁴), de diversão (“Space Jam”), de desenhos animados (“Totoro”), de documentários produzidos pela rede Cultura e rede Manchete;
- manuseio de tipos diferentes de material impresso: cartazes, fotografias familiares, jornais;
- as vivências corporais (no aikidô e no baile ao som de uma seleção de músicas de jazz, soul, dance, rock, disco);
- o contato com pessoas de diferentes idades, com habilidades e conhecimentos que puderam ser compartilhados (uma mãe que nos ensinou a fazer arranjos de ikebana, uma avó que nos auxiliou na confecção da culinária japonesa, um professor de aikidô que nos mostrou um pouco dessa arte marcial praticada pelos samurais);
- a confecção de carpas para a entrada da sala, a arrumação da sala como um ambiente japonês, os origamis e a apresentação para as outras séries (pré e 2^a) de uma exposição com todos os materiais levados pelas crianças e utilizados na pesquisa: vestimentas (quimonos, tamancos,

⁴ As crianças não assistiram ao filme todo, apenas alguns dos “sonhos” como o do pessegueiro em flor, a dança das raposas e a cidade do moinho. Essa oportunidade proporcionou a eles um contato com uma linguagem e ritmo de cinema diferenciados dos habituais, ao mesmo tempo que enriqueceu pela poesia das imagens e dos conteúdos das pequenas histórias narradas.

meias, prendedores para os cabelos), utensílios de cozinha (palitos de diversos tamanhos, cumbucas, temperos prontos), dicionários, aquarelas, etc.

Faltam ainda alguns países a serem conhecidos, de forma a totalizar o conhecimento de um ponto em cada continente.

Para mudar um pouco os rumos que temos tomado, iniciamos uma viagem de curta duração para o espaço sideral, e que ainda está se desenrolando. O objetivo desta é ampliar o conhecimento que essas crianças têm do que faz parte do universo (em geral, restrito aos planetas e estrelas) e tentar responder alguns questionamentos delas surgidos durante as conversas em roda: *“pra onde vão as estrelas de manhã?”*, *“por que ontem a noite não havia estrelas no céu?”*, *“porque estava escuro demais”*, *“porque estava claro demais”*, *“porque as nuvens cobriam”*, *“porque as estrelas se puseram junto com o sol”*, *“porque elas descem para a terra”*, *“são as estrelas do mar?”*, *“elas não brilham dentro d’água porque não tem luz lá para iluminá-las”*, *“mesmo se levar lanterna não dá porque a luz não é suficiente”*, *“elas perdem o brilho quando caem na água e ele fica na superfície”*, *“de manhã a estrela está no céu porque as nuvens desapareceram”*.

A próxima viagem agendada é para o fundo das águas (salgada e doce), o que nos permitirá conhecer o início da vida na Terra e diferentes características dos animais que habitam esses ambientes, conhecendo, por exemplo, os peixes abissais, que vivem na parte escura dos oceanos⁵. Estamos aguardando, também, outra viagem mais desafiadora como uma para dentro de nosso corpo, já que o assunto relacionado às manifestações sonoras, visuais e gestuais também originou-se em roda de conversa: *“por que o cocô é marrom?”*, *“por que e como se solta o pum?”*, *“por que a gente boceja?”*, *“como sai o sangue?”*, *“por que a gente vomita?”*.

A visita a esses novos lugares nos permitirá ampliar as formas de saber, indo do social, histórico, cultural, para o científico, mantendo sempre o espírito da aventura, da descoberta e da pesquisa.

Entre uma viagem e outra, nos envolvemos em outras atividades já que os assuntos aparecem aos bocados e nem sempre podem ser, totalmente, contemplados no projeto principal de trabalho. Como jogamos muito, as habilidades matemáticas, relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico, analítico e geométrico, bem como as tentativas de registro dessa linguagem, têm sido contempladas nessa atividade de jogo. Além dos mais

⁵ Nesse caso, ao invés de trocarmos cartões postais como fazemos habitualmente, trocaremos mensagens dentro de garrafas, sem um destinatário específico. Essas garrafas ficarão dentro de um tanque com água e cada criança escolherá uma garrafa para descobrir o conteúdo do texto guardado dentro dela.

procurados pela maioria das crianças (dama, ludo, forca) incluímos outros como: cara a cara, senha, bingo, nunca x, estimativas de quantidade, formação de grupos com diferentes categorias (usando objetos que eles levam: carrinhos de diferentes tipos, bonecos, conchas, pedras, através de nossos registros coletivos: chamada de presença, anotações diárias do tempo no calendário, e conosco mesmo, observando nossas características pessoais, o que permite a construção de gráficos), tangran e poliminós (que lidam com a composição e decomposição de figuras geométricas).

Em todos os jogos, o desafio é sempre tentar, posteriormente, organizar as informações e arriscar interpretações, quaisquer sejam as formas de registro (por escrito, com uso de gráfico de linhas e colunas, por desenho).

Nessa opção de trabalho, o conhecer e o aprender implicam em mudança de referencial, pois vão além da informação, tornam-se saberes: ter e fazer relações, conviver com a alteridade, passar pela experiência, distinguir, reconhecer, sentir, apreciar, julgar, avaliar, guardar, evocar, organizar, sistematizar, registrar (sob diferentes formas).

Tudo isso que foi apresentado é sempre mais do que aparenta pois serviu-nos (e serve-nos) de pretexto para inventar e imaginar desafios para o nosso próprio conhecimento. “Embarcar” nas idéias e nas propostas é aceitar o convite e deixar-se seduzir por ele; é “entrar a bordo” e curtir as viagens pois, embora a troca de experiências seja importante e necessária, ou seja, ouvir e aprender com o que aconteceu com o outro, as vivências pessoais são essenciais, ou seja, aprender por si próprio, ladrilhando o seu caminho.

No final do conto da Marina Colasanti, o mesmo Kublai-Khan que se encantava ouvindo as palavras do vento viajante, no alto da sua fortaleza, opta por uma outra e nova forma de aprendizagem: *“dizem os pastores da planície que o viram prender cordas de linho nas pontas da grande pipa de seda. Depois ergueu a pipa contra o vento e, abandonando com os pés o alto da muralha da sua fortaleza, deixou-se levar pela corda branca, último rei Mogul, longe no céu, lá onde ele se tingia de mar”* (p. 14).

Referências

- Calvino, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Colasanti, Marina. “O último rei”, in *Uma idéia toda azul*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.
- Meléndez, Francis. *A viagem de Colonus*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Elias, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

Renata Sieiro Fernandes é pedagoga, doutoranda em educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Entre sua produção bibliográfica mais importante destacam-se os seguintes trabalhos: co-organizadora do livro *Educação Não-Formal: Cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da Unicamp e CMU, 2001; e autora do livro *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas/SP: Mercado de Letras e Fapesp, 2001.
E-mail: rsieirof@hotmail.com

Texto recebido em agosto/2001

JOHN LOCKE
ALGUNS PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

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

Parte 5 — (§§ 72-87)

§.72. Mas retornemos ao assunto da recompensa e da punição. Todas as ações de infantilidade, as condutas inadequadas e tudo que o tempo e a idade, por si próprios, certamente corrigirão, estando (como já disse) isentas da disciplina do látego, não haverá tanta necessidade de bater nas crianças, como geralmente tem sido feito. Se acrescentarmos que o aprendizado da leitura, da escrita, da dança, das línguas estrangeiras, etc, devem gozar do mesmo privilégio, muito raramente haverá ocasião para tundas e uso de força numa educação arguta (ingenuous). A maneira correta de ensinar-lhes estas coisas é infundir nelas o gosto e a inclinação pelo que propodes que seja aprendido; e isto comprometerá sua aptidão e aplicação. Penso que não seja difícil alcançar-se isto, se as crianças forem manejadas adequadamente e se as recompensas e punições mencionados acima forem cuidadosamente aplicadas, e com elas observadas estas poucas regras no método para instruí-las.

§.73. 1. Nada do que elas hão de aprender em qualquer ocasião lhes deveria ser tornado um fardo ou lhes ser imposto como *tarefa*. Qualquer coisa que seja assim proposto, logo se torna enfadonho; a mente toma aversão a isto, embora antes fosse objeto de prazer ou indiferença. Ordenai uma criança a jogar pião a uma certa hora todos os dias, quer ela tenha ou não vontade de fazê-lo; fazei que isto lhe seja requerido como uma obrigação na qual deva gastar várias horas, pela manhã e pela tarde, e vede

se logo ela não estará cansada de qualquer brincadeira deste tipo. Não é assim também com os homens feitos? Aquilo que fazem animadamente por si próprios, não lhes enjoa e torna-se insuportável quando lhes é exigido como obrigação? Pensai das crianças como quiserdes, mas elas também possuem este desejo de mostrar que são livres, que suas boas ações provêm delas mesmas, que são tão absolutas e independentes quanto qualquer dos mais orgulhosos de vós homens feitos.

§.74. 2. Como consequência disto, as crianças raramente deveriam ser levadas a fazer as coisas, mesmo aquelas para as quais lhes tenhais infundido inclinação, senão quando tenham vontade e *disposição* para fazê-las. Mesmo o Homem que ama a leitura, a escrita, a música, etc... descobre em si mesmo certas ocasiões em que elas não lhe dão qualquer prazer. E se nessas ocasiões ele se obriga a fazê-las, apenas incomoda e desgasta a si próprio, sem qualquer proveito. O mesmo ocorre com as crianças. Esta mudança de espírito deve ser cuidadosamente observada, e os *períodos de aptidão e inclinação* devem ser atentamente utilizados. E se elas, por si próprias, não se encontram predispostas com freqüência suficiente, a boa disposição deve ser-lhes infundida com palavras, antes que elas sejam levados a fazer qualquer coisa. Penso que isto não seja tarefa difícil de ser executada por um tutor discreto, que tenha estudado o temperamento de seu pupilo e que, com pouco esforço, preencherá sua mente com idéias adequadas que possam fazê-lo amar sua tarefa presente. Por este meio, uma grande quantidade de tempo e de cansaço seria economizada, pois a criança aprenderá três vezes mais quando estiver *interessada* do que se empregar o dobro do tempo e das dificuldades quando estiver sem vontade ou for arrastada sem querer. Se a isto fosse dada a devida atenção, poder-se-ia permitir às crianças que se cansassem com as brincadeiras, e ainda assim teriam tempo suficiente para aprender aquilo que é adequado à capacidade de cada idade. Mas nada disto é tomado em conta na forma usual de educação, nem é possível que o seja. A disciplina grosseira do lático é construída sobre outros princípios, não tem qualquer atrativo em si, não toma em conta o estado de espírito das crianças, sequer busca os períodos favoráveis de inclinação. E de fato, quando a compulsão e as palmadas criaram na criança aversão por suas tarefas, seria ridículo esperar que ela devesse, livremente, por si própria, concordar em deixar sua brincadeira e, com prazer, buscar as ocasiões de aprendizado. Se as coisas fossem ordenadas corretamente, aprender qualquer coisa que se lhes devesse ensinar deveria ser tornado um recreio em suas brincadeiras, assim como a brincadeira o é no aprendizado. Os esforços são iguais em ambos os lados; e não é isto o que as aborrece, pois elas amam estar sempre ocupadas; a troca e a variedade é o que naturalmente as deleita. A única diferença é

que, naquilo que chamamos brincadeiras, elas agem em liberdade, e empregam seus esforços (os quais podeis observar que elas nunca economizam) livremente; mas o que elas devem aprender é forçado: elas são chamadas, compelidas, e dirigidas ao estudo. É isto que no primeiro momento as frustra e as amedronta; elas querem liberdade. Consegui que peçam ao tutor para ensiná-las – como freqüentemente pedem a seus companheiros de brincadeiras –, ao invés de ser ele quem as chama a aprender. Estando satisfeitas por nisto agirem tão livremente quanto em outras coisas, prosseguirão com tanto prazer que o estudo não diferirá de seus outros esportes e brincadeiras. Através deste método, cuidadosamente seguido, a criança pode ser levada a desejar que lhe seja ensinada qualquer coisa que tenha intenção que ela aprenda. Admito que a parte mais difícil seja com o primeiro, o mais velho; mas uma vez que ele seja posto na linha, será fácil através dele conduzir os demais para onde se queira.

§.75. Embora já esteja fora de dúvida que o melhor momento para as crianças aprenderem qualquer coisa é quando suas *mentes* estão *interessadas e bem dispostas* para isto, quando nem o enfraquecimento do espírito nem a ocupação do pensamento com qualquer outra coisa os deixa sem vontade e com aversão, ainda assim, há que se ter cuidado com duas coisas: 1) Que no caso destas ocasiões não serem atentamente observadas e aproveitadas quando venham, ou de não virem com a freqüência desejada, o desenvolvimento da criança não seja por isso negligenciado, deixando-se, assim, que ela progrida numa indolência habitual e seja confirmada nesta indisposição. 2) Que embora outras coisas sejam mal aprendidas quando a mente está indisposta ou, diferentemente, assoberbada, ainda assim é de grande importância, e digno de nossos esforços, ensiná-la a alcançar o domínio sobre si própria e ser capaz, por opção, de retirar-se da busca fervorosa de uma coisa e empenhar-se em outra com facilidade e prazer; ou, a qualquer momento, desvencilhar-se da preguiça e aplicar-se vigorosamente ao que venha a dirigir-lhe a razão ou o conselho de outro. Isto há que ser feito nas crianças, provocando-as – quando pela preguiça estiverem inertes ou pela dispersão estiverem dirigindo-se ao caminho errado – e buscando fazê-las deflectir para a coisa proposta. Se por este meio a mente for capaz de lograr um hábito de autodomínio, de pôr de lado *preocupações* ou afazeres, conforme requeira a ocasião, e dedicar-se sem relutância ou embaraço a tarefas novas e menos agradáveis, isto será uma vantagem de conseqüência maior do que o latim ou a lógica, ou do que a maioria destas coisas que usualmente as crianças são obrigadas a aprender.

§.76. Sendo as crianças mais ativas e ocupadas nesta idade do que em qualquer outro período de suas vidas e sendo indiferente para elas o que quer que façam, contanto que façam algo, *dança e amarelinha* seriam a

mesma coisa, fossem os encorajamentos e desencorajamentos iguais. Mas quanto àquilo que gostaríamos que elas aprendessem, o grande e absoluto desencorajamento que posso observar é que são exigidas a fazê-lo, que isto é *transformado em obrigação*, que são *chateadas e repreendidas*, e que o fazem com medo e apreensão; ou, quando buscam voluntariamente, são ocupadas por muito tempo, até estarem fatigadas. Tudo isto restringe em demasia aquela liberdade natural que elas amam apaixonadamente; e é unicamente esta liberdade que constitui o verdadeiro encanto e o prazer de suas brincadeiras habituais. Mudai de método e vereis como logo mudarão sua aplicação, especialmente se vêem exemplos de outros a quem estimam e julgam acima de si. E se as coisas que elas observam os outros fazerem forem ordenadas de tal modo que haja alguma insinuação de que se tratam de privilégio de uma idade ou condição superior à sua, então a ambição e o desejo de ir mais adiante e mais alto, e de serem semelhantes aos que estão acima delas, anima-las-á ao trabalho e fa-las-á prosseguir com vigor e prazer – prazer naquilo que começaram por vontade própria. Deste modo, o gozo de sua bem amada liberdade não lhes será encorajamento pequeno. Se a tudo isto for somada a satisfação da confiança e da reputação, posso crer que não haverá necessidade de qualquer outro incentivo (*Spur*) para excitar-lhes tanto quanto necessário a aplicação e a assiduidade. Para alcançar isto, admito ser necessário, desde o começo, paciência e habilidade, carinho e atenção, bem como uma conduta prudente. Mas por que tendes um tutor, se não é preciso qualquer esforço? Entretanto, uma vez que o primeiro resultado esteja estabelecido, todo o resto seguir-se-á mais facilmente do que sob qualquer outra disciplina mais severa e imperiosa. E não creio que seja tarefa difícil alcançar este ponto; por certo não o será se as crianças não tiverem diante de si exemplos molestos. Portanto, o grande perigo que percebo provém unicamente dos servos e de outras crianças malcriadas, ou de outros tipos de pessoas assim corrompidas ou pouco sensatas, as quais estragam as crianças, tanto pelo mau exemplo exposto em sua própria má conduta quanto por oferecer-lhes juntas as duas coisas que elas jamais poderiam ter ao mesmo tempo, a saber: os prazeres viciosos e a distinção.

§.77. Assim como as crianças muito raramente devem ser corrigidas através de palmadas, do mesmo modo penso que a *repreensão* freqüente, e especialmente apaixonada, tem quase a mesma conseqüência molesta. Ela diminui a autoridade dos pais e o respeito do filho, pois suplico que ainda lembres que elas logo distinguem entre a razão e a paixão. E como não podem ter senão reverência pelo que provém da última, rapidamente passam ao desprezo pela primeira; ou se inicialmente causam-lhes terror, ainda assim logo se exaure, e a inclinação natural facilmente aprenderá a ignorar tais espantelhos, os quais fazem barulho mas não são

animados pela razão. Devendo os filhos serem limitados pelos pais unicamente nas coisas viciosas (as quais, são apenas umas poucas em sua tenra idade) podem, quando agem mal, ser corrigidos apenas com um olhar ou com um sinal; ou se algumas vezes devem ser usadas palavras, elas devem ser graves, gentis e sóbrias, representando o mal ou a inconveniência da falta, ao invés de uma *reprovação violenta* do filho, que o leva a não distinguir suficientemente se vosso descontentamento não é mais dirigido a ele próprio do que a seu erro. A repreensão apaixonada usualmente carrega consigo linguagem rude e má, que tem ademais este efeito molesto de ensinar e justificar tal ato nas crianças. E não ficarão envergonhados ou relutantes em aplicar a outros os nomes que lhes oferecem os pais ou preceptores, tendo tão boa autoridade a apoiar seu uso.

§.78. Prevejo que aqui ser-me-á objetado: — “Como assim? Preconizais nunca bater nos filhos, nem repreendê-los por falta alguma? Isto seria deixar as rédeas frouxas para todo tipo de desordens.” Não tanto quanto se imagina, desde que seja tomado o rumo correto no começo do amadurecimento de suas mentes, implantando-se o temor pelos pais acima mencionado. A surra demonstrou, através da observação constante, fazer pouco bem quando a dor é toda a punição temida ou sentida; pois sua influência rapidamente se apaga, juntamente com sua lembrança. Mas há ainda uma, e unicamente uma falta pela qual penso que se deva bater nos filhos, a saber, a *teimosia* ou *rebeldia*. E também nisto penso que deva ser feito de tal modo que a vergonha da fustigação, e não a dor, seja a maior parte da punição. A vergonha de ter procedido mal e merecer castigo é o único verdadeiro limite que pertence à virtude. A dor do látigo, se a vergonha não a acompanha, logo cessa e é esquecida, e rapidamente, pelo costume, perderá seu terror. Conheci os filhos de uma pessoa de qualidades, cujo temor era mantido pelo medo de terem que andar sem sapatos, assim como outros pela apreensão de um látigo suspenso sobre eles. Penso que uma punição deste tipo é melhor do que uma surra, porque é a vergonha do erro e a desgraça que a acompanha que eles devem temer, em vez da dor, se desejais que eles tenham um caráter verdadeiramente honesto (*ingenuous*). Mas a *birra* e a *desobediência obstinada* devem ser dominadas com a força e com palmadas; para isto não há qualquer outro remédio. Em qualquer ação particular que ordeneis que ele faça ou deixe de fazer, deveis ter a certeza de ver-vos obedecidos; nenhuma clemência neste caso, nenhuma resistência. Pois uma vez que se estabeleça entre vós uma prova da competência, um disputa de domínio, como quando ordenais algo e ele recusa, deveis certificar-vos de prosseguir, independente de quantas palmadas custe, se o gesto ou as palavras não mais prevalecerem, a menos que daí em diante pretendais viver sempre obedientes a vosso filho. Uma

mãe prudente e gentil, de minhas relações, foi, em certa ocasião, forçada a fustigar a filhinha, em sua primeira vinda da governanta para casa, por oito vezes consecutivas na mesma manhã, até que pudesse dominar sua *birra* e obter-lhe o assentimento com relação a uma questão muito fácil e irrelevante. Se houvesse desistido mais cedo e parado na sétima fustigação, teria estragado a criança para sempre; através das ineficazes palmadas, teria apenas confirmado sua *insubmissão* que, após isto, muito dificilmente seria curada. Mas tendo sabiamente persistido até que houvesse moldado sua mente e dobrado sua vontade – a única finalidade da correção e dos castigos –, estabeleceu completamente sua autoridade já na primeira ocasião e obteve, daí por diante, o pronto assentimento e a obediência da filha em todas as coisas. Porque foi assim na primeira vez, penso que também foi a última em que ela a surrou.

A dor do látego, na *primeira* ocasião em que se fizer necessária, há que ser contínua e aumentada sem cessar, até que prevaleça integralmente, dobrando a mente no início e estabelecendo a autoridade dos pais. E então, a seriedade e a docilidade mescladas devem mantê-la para sempre.

Isto, se bem refletido, faria as pessoas mais prudentes no uso do látego e do bordão, e evitaria que cressem tão facilmente que bater é remédio seguro e universal, a ser aplicado indiscriminadamente em todas as ocasiões. É certo, entretanto, que se não faz qualquer bem, faz grande mal. Se não chega até a mente e não faz a vontade dobrar-se, enrijece o transgressor; e seja qual for a dor sofrida, fa-lo-á apenas estimar mais a adorável birra que desta vez o conduziu à vitória, e o prepara para o desafio, dando-lhe esperanças para o futuro. Assim, não duvido que através de uma correção mal aplicada, muitos, que se trilhassem outros caminhos teriam sido bastante flexíveis e tratáveis, foram ensinados a ser *obstinados* e *insubmissos*. Pois se punis assim um filho, como se fosse apenas para vingar o erro passado que provocou vossa cólera, que efeito isto pode provocar sobre sua mente, que é a parte a ser emendada? Se não há um *espírito birrento* ou *voluntariedade* misturada ao erro, nada há nele que requeira a severidade das palmadas. Uma admoestação gentil ou séria é suficiente para remediar os escorregões de debilidade, esquecimento e inadvertência; e é justamente adequado ao que eles necessitam. Mas se há *perversidade* na vontade, se é uma desobediência planejada, resoluto, a punição não há que ser medida pela aparente grandeza ou pequenez da questão, mas pela oposição que carrega, e na qual permanece, ao respeito e à submissão que são devidos às ordens do pai. Isto deve ser rigorosamente exigido, e as palmadas devem ser aplicadas intervaladamente, até que alcancem a mente e percebaís os sinais de verdadeiro arrependimento, vergonha e disposição de obediência.

Isto, confesso, requer algo mais do que estabelecer uma tarefa para os filhos e fustigá-los, sem mais nem menos, se esta não for realizada conforme imaginamos; requer carinho, atenção, observação e um bom estudo do temperamento dos filhos, assim como avaliar corretamente seus erros, antes que se chegue a tal tipo de punição. Mas isto não será melhor do que ter sempre em mãos o látigo, como único instrumento de governo? E pelo seu uso freqüente em todas as ocasiões, aplicá-lo mal e tornar ineficaz este remédio último, útil quando há necessidade dele? Pois o que mais se pode esperar, se ele é indiscriminadamente utilizado em todos os pequenos escorregões? Quando por um erro de *concordância* ou pela *colocação* errada de um verso, um rapaz diligente e bem equilibrado merecer a severidade do chicote, da mesma modo que um transgressor perverso e obstinado, por um crime intencional, como se pode esperar que tal tipo de correção seja boa para a mente e vá amoldá-la adequadamente? E ela é a única coisa a ser cuidada; e quando for corretamente disposta, traz consigo todo o resto que possais desejar.

§.79. Onde não há uma *inclinação errônea da vontade* que requeira conserto, não pode haver qualquer necessidade de palmadas. Todas as demais faltas, onde a mente esteja corretamente disposta e não recuse o governo e a autoridade do pai ou do tutor, são tão-somente equívocos, e podem freqüentemente ser relevados; ou quando se fazem notar, não necessitam senão os remédios brandos dos conselhos, direção e reprovação; isto até que esta negligência repetida e voluntária mostre que a falta está na mente e que uma manifesta *perversidade* da vontade repousa na raiz de suas desobediências. Mas sempre que a *teimosia*, que é um desafio aberto, aparecer, ela não pode ser tolerada ou negligenciada, mas deve, na primeira oportunidade, ser submetida e dominada. Deve-se apenas ter o cuidado de não errar e ter-se certeza de que se trata de teimosia e não de qualquer outra coisa.

§.80. Mas uma vez que as ocasiões de punição, especialmente as surras, devem ser evitadas tanto quanto possível, penso que não se deve chegar freqüentemente a este ponto. Se o temor de que falei for alcançado, um olhar será suficiente na maioria dos casos. Na verdade, não deveriam ser esperadas dos filhos mais moços a mesma conduta, seriedade ou aplicação daqueles de idade mais madura. Devem ser-lhes permitidas, conforme mencionei, as ações tolas e infantis adequadas a sua idade, sem levá-las em consideração. A imprudência, o descuido e a vivacidade são características desta idade. Penso que a severidade de que falei não há que ser estendida a ponto de impor tais restrições inoportunas; nem há que serem açodadamente interpretadas como teimosia ou voluntariedade aquilo que é produto natural de suas idades ou temperamentos. Em tais condutas errôneas deve-se-lhes

assistir e auxiliar na correção, como pessoas fracas sob uma enfermidade natural; e mesmo quando desta são avisados, cada reincidência não deve ser contada como total negligência, nem devem na verdade ser tratados como teimosos. Assim como as faltas por debilidade não devem jamais ser negligenciados ou deixadas passar sem que se dê importância, do mesmo modo, a menos que o capricho misture-se a elas, não devem jamais ser exageradas ou muito rigorosamente reprovadas; mas de acordo com o que a ocasião e a idade permitem, devem ser endireitadas com mão afável. Deste modo os filhos compreenderão o que há de ofensivo em cada conduta errônea e, desta forma, aprenderão e evitá-lo. Isto encorajá-los-á a conservar boas suas vontades, o que é a tarefa maior, pois haverão de descobrir que isto os preserva de qualquer grande desgosto e que em todas as suas outras falhas eles contam com a gentil compreensão e o auxílio, ao invés da fúria e das reprovações contundentes de seus tutores e pais. Preservai vossos filhos dos vícios e das disposições viciosas, e com cada degrau de suas idades vereis vir o tipo geral de comportamento adequado àquela idade e às companhias com as quais eles costumemente convivem (converse with); e à medida que cresçam em anos, crescerão em atenção e aplicação. Para que possam, porém, vossas palavras carregar sempre consigo peso e autoridade, se ocorrer em qualquer ocasião que o ordeneis a deixar de fazer qualquer das coisas mesmo infantis, certificai-vos de atingir o ponto desejado e de não permitir que ele tenha o domínio; mas ainda assim, repito que o pai raramente deve interpor sua autoridade e comando nestes casos, ou em qualquer outro senão naqueles que tendam aos hábitos viciosos. Penso que há formas melhores de convencê-los, e uma suave persuasão no argumento (quando é alcançado o primeiro ponto de submissão à vossa vontade), na maioria das vezes, funcionará bem melhor.

§.81. Provavelmente estranharão que eu mencione a *argumentação* com as crianças; mesmo assim, não posso deixar de pensar que este seja o caminho correto de lidar com elas. Elas a compreendem tão cedo quanto à linguagem; e se não estou errado em minha observação, elas adoram ser tratadas como criaturas racionais, antes do que se imagina. Este é um orgulho que deve ser acalentado nelas e, tanto quanto possível, tornado o grande instrumento para conduzi-las.

Mas quando falo de *argumentação*, não me refiro a qualquer outra senão à adequada à capacidade e ao poder de assimilação da criança. Ninguém pode imaginar que com um garoto de três, ou de sete anos, se possa debater como se fora com um adulto. Discursos longos e argumentações filosóficas, na melhor das hipóteses, amedrontam e confundem, mas jamais instruem as crianças. Quando afirmo, portanto, que elas devem ser *tratadas como criaturas racionais*, quero dizer: que deveis

torná-las sensíveis, através da mansidão de vossa conduta e do comedimento, mesmo quando de vossa correção sobre elas; que o que fazeis seja razoável para ti, bem como útil e necessário para elas; e que não seja por capricho, paixão ou fantasia que os ordeneis ou proibais qualquer coisa. Isto elas são capazes de entender. E não há qualquer virtude à qual elas devam ser estimuladas, ou erros de que devam ser resguardadas, sobre os quais eu pense que não podem ser convencidas; mas há que ser por *razões* apropriadas a sua idade e compreensão, e sempre com muito *poucas palavras, e simples*. Os fundamentos sobre os quais são construídos vários deveres e as fontes de bem e de mal das quais se originam talvez não penetrem facilmente nas mentes de adultos não acostumados a abstrair seus pensamentos das opiniões comuns recebidas; muito menos as crianças são capazes de *raciocinar* a partir de princípios remotos. Elas são incapazes de conceber a força de deduções longas. As *razões* que as movem devem ser óbvias e ao nível de seus pensamentos, e tais que possam (se posso assim dizer) ser sentidas e tocadas. Mas se forem consideradas ainda a idade, o temperamento e as inclinações, jamais faltarão motivos deste tipo para convencê-las. Se não houvesse qualquer outro mais particular, ainda assim seriam motivos sempre compreensíveis e poderosos para desviá-las de qualquer falta perceptível o fato de que esta seria um descrédito e uma desgraça para elas, e que desagradar-vos-ia.

§.82. Mas de todas as formas pelas quais as crianças podem ser instruídas e suas maneiras formadas, a mais natural, mais fácil e de maior eficácia é colocar diante de seus olhos os *exemplos* das coisas que gostaríeis que fizessem ou evitassem. Estes, quando lhes são indicados na prática de pessoas de seu conhecimento, com alguma reflexão a respeito da sua beleza ou impropriedade, são mais poderosos para impelir ou desviar sua imitação do que quaisquer discursos que lhes possam ser feitos. Não há palavras que possam estabelecer as virtudes e os vícios em seu entendimento tão plenamente quanto as ações de outros homens, quando direcionais sua observação e as levais a ver esta ou aquela boa ou má qualidade nestas práticas. E a beleza ou inadequação de muitas coisas, na boa e má criações, serão melhor aprendidas e causar-lhes-ão impressões mais profundas nos *exemplos* de outrem do que em quaisquer regras ou instruções que lhes possam ser dadas.

Este é um método a ser usado não só enquanto elas são pequenas, mas a ser continuado enquanto estiverem sob a tutela ou condução de outro. De mais a mais, não sei se este não é o melhor caminho a ser usado por um pai, sempre que lhe pareça adequado, em qualquer ocasião, para reformar qualquer coisa que ele pretenda ver corrigido no filho, pois nada mergulha tão suavemente, e em tanta profundidade na mente dos homens, quanto o

exemplo. E qualquer defeito a que fazem vista grossa ou desculpam em si próprios, não faz menos que desagradá-los e envergonhá-los quando é colocado diante deles em outrem.

§.83. Quando, como último remédio, as fustigações vierem a ser necessárias, pode haver dúvida com relação à ocasião e por quem devem ser aplicadas: se logo após o cometimento da falta, enquanto ela está ainda fresca e quente, e se os próprios pais devem bater nos filhos. Com relação à primeira questão, penso que *não* deve ser aplicada *imediatamente*, a fim de que a paixão não se mescle a ela e, desta forma, excedendo a justa proporção, perca seu devido peso, pois que as crianças discernem claramente quando fazemos as coisas pela paixão. Entretanto, conforme mencionei anteriormente, tem mais peso para eles aquilo que lhes parece vir serenamente da razão dos pais; e eles não estão privados desta distinção. Quanto à segunda, se tendes qualquer servo discreto capaz de fazê-lo, e se este tem a função de governo do vosso filho (pois se tendes um tutor não há qualquer dúvida), penso que é melhor que o *sufrimento* possa vir mais imediatamente *da mão de outro*, embora por ordem dos pais e em sua presença. Deste modo, a autoridade dos pais será preservada e a aversão da criança pela dor que sofre é dirigida à pessoa que imediatamente lhe infligiu, pois penso que *o pai raramente deve bater no filho*, fazendo-o apenas sob necessidade muito urgente e como último remédio. E então, talvez seja adequado proceder de tal forma que o filho não vá esquecer-se disto rapidamente.

§.84. Mas, como disse antes, a *surra* é o pior e, portanto, o último meio a ser usado na correção dos filhos; e isto apenas nos casos extremos, depois que tenham sido tentados e demonstrado-se malsucedidos todos os meios mais brandos. Mas se estes forem bem observados, muito raramente haverá qualquer necessidade de palmadas, pois não é de se supor que o filho freqüentemente – se é que isso há de acontecer alguma vez – vá resistir às ordens do pai em qualquer caso particular. E se o pai observa de não interpor as regras peremptórias de sua autoridade absoluta, tanto em relação às ações infantis ou indiferentes – ocasião em que o filho deve ter sua liberdade – quanto com relação ao seu aprendizado ou melhoria – onde não há compulsão a ser usada –, resta apenas a proibição de algumas ações viciosas nas quais a criança é suscetível à *teimosia* e pode, conseqüentemente, merecer uma *surra*. Assim, haverá muito poucas ocasiões para um pai sensato, que ordene adequadamente a educação do filho, usar esta disciplina. Durante os primeiros sete anos, de que vícios pode uma criança ser acusada, senão por mentir ou alguma traquinagem? É a recorrência destes, mesmo após ordens diretas do pai em contrário, que pode levá-lo à condenação por *teimosia* e ao castigo do látego. Se qualquer

inclinação viciosa, na primeira ocasião em que aparecer, for tratada adequadamente, inicialmente com vosso espanto, e então, se retornar novamente uma segunda vez, for desaprovada pelo sobrolho severo do pai, do tutor e de todos que o circundam, por um tratamento que corresponda ao estado de descrédito já mencionado, e pela continuidade destes procedimentos até que ele seja tornado sensível e envergonhado de sua falta, imagino que não haverá necessidade de qualquer outra correção nem sequer ocasião para chegar às palmadas. A necessidade de tal castigo é usualmente conseqüência apenas de indulgências ou negligências anteriores. Fossem as inclinações viciosas prevenidas desde o começo, fossem as primeiras irregularidades que causassem corrigidas através daquelas formas mais brandas, raramente teríamos que avir-nos com mais de um defeito por vez, o qual seria facilmente corrigido, sem qualquer reboliço ou barulho, e não requereria uma disciplina tão áspera quanto a surra. Assim, um por um, conforme aparecessem, deveriam ser todos extirpados, sem quaisquer sinais ou memória de que uma vez tivessem estado lá. Mas deixando suas faltas crescerem (indulgenciando e satisfazendo nossos pequeninos) até que estejam viçosas e abundantes e até que a deformidade deles nos torne constringidos e envergonhados, estamos condenados a recorrer ao arado e à grade, a pá e a picareta devem penetrar fundo para ir às raízes, e toda força, habilidade e diligência que possamos usar ainda são escassas para limpar o viveiro sujo (vitiated Seed-Plat), tomado de ervas daninhas, e restaurar-nos a esperança de frutos para recompensar nossos esforços no devido tempo.

§.85. Este caminho, se observado, poupará tanto o pai quanto o filho do problema de repetidas injunções e de múltiplas regras quanto a ações ou omissões. Sou de opinião que nenhuma das ações que tendem a hábitos viciosos (que são os únicos em que o pai deve interpor sua autoridade e comando) deve ser proibida aos filhos enquanto não for descoberto que são culpados delas, pois tais proibições extemporâneas, se não causam nada pior, ao menos ensinam à criança a possibilidade da falta, uma vez que supõem que ela pode cometê-la e que estaria mais segura na ignorância. E o melhor remédio para estancá-las é, como já disse, mostrar preocupação e espanto ante qualquer destas ações que têm tendência viciosa, já na primeira vez que forem percebidas no filho. Por exemplo, na primeira vez em que for pego numa mentira ou qualquer travessura, o primeiro remédio deve ser conversar com ele a respeito disso como sendo uma coisa estranha e monstruosa que não se poderia imaginar que ele houvesse feito, e assim envergonhá-lo por isto.

§.86. Será objetado (provavelmente) que a despeito de qualquer fantasia minha sobre a docilidade das crianças e a prevalência daqueles meios mais brandos da vergonha e da distinção, ainda assim há muitas que

jamais aplicar-se-ão aos livros ou àquilo que devem aprender, a menos que sejam obrigadas a isto. Temo que esta não seja senão a linguagem das escolas regulares e do costume, que nunca permitem que o outro seja tentado, como deveria sê-lo, em ocasiões em que poderia ser experimentado. Se não é assim, *por que o ensino de latim e grego precisa do látego, enquanto o francês e o italiano não o necessitam?* As crianças aprendem dança e esgrima sem serem fustigadas, e também à matemática e ao desenho elas se adaptam bem sem as surras. Isto faria suspeitar-se que existe algo estranho, antinatural e desagradável para aquela idade nas coisas requeridas nas Escolas de Gramática, ou nos métodos lá usados, fazendo com que as crianças não possam ser conduzidas sem a severidade do chicote, e mesmo com ele, sendo conduzidas com dificuldades; ou, por outro lado, que é um erro que aquelas línguas não lhes podem ser ensinadas sem surras.

§.87. Mas, suponhamos que há crianças tão negligentes ou preguiçosas que não possam ser levadas a aprender pelos caminhos mais brandos propostos – pois temos que admitir que encontraremos crianças dos mais diferentes temperamentos. Não se segue daí que a árdua disciplina do porrete deva ser usada para todos, nem se pode concluir que alguém seja ingovernável através dos *métodos mais amenos*, até que estes tenham sido *completamente experimentados* com ele. E se não triunfarem para levá-lo usar seu esforço e fazer o que está ao seu alcance, não damos qualquer desculpa aos teimosos: as tundas são o remédio adequado para eles, mas tundas dadas de modo diferente do costumeiro. O filho que caprichosamente negligencia seus livros e recusa-se, por birra, a qualquer coisa que é capaz de fazer e que lhe é requisitada pelo pai, através de uma ordem positiva e séria, não pode ser corrigido por não ter executado sua tarefa com duas ou três chicotadas iradas, e receber a mesma punição repetidamente sempre que cometa a mesma falta. Quando, porém, se chega a tal ponto em que o capricho revela-se com evidência e tornam necessárias as tundas, penso que o castigo deve ser um pouco mais circunspeto e um pouco mais severo, e a fustigação (mesclada com advertências) continuada de tal modo até que as impressões dela na mente se tornem legíveis na face, na voz e na submissão da criança, até que já não sinta tanto pela dor, mas pela falta de que é culpada, e até amolecer-se (melting) em arrependimento verdadeiro. Se uma correção deste tipo, repetida algumas poucas vezes a intervalos convenientes, conduzida aos limites extremos de severidade e acompanhada de um visível desgosto do pai, não produzir efeito, mudar a mente e produzir uma submissão futura, então, o que pode ser esperado das *tundas* e para que propósito deveriam ainda ser usadas? A *surra*, quando dela não podeis esperar qualquer proveito, aparecerá mais como a fúria de

um inimigo enraivecido do que como a boa vontade de um amigo complacente. E um castigo assim carrega consigo somente provocação, sem qualquer expectativa de correção. Se for o infortúnio do pai ter um filho assim perverso e intratável, não sei o que mais ele possa fazer, senão rezar por ele. Mas imagino que se o rumo correto for tomado desde o começo com relação aos filhos, ver-se-á que bem poucos são assim. E quando ocorrer algum desses casos, eles não serão a regra para a educação daqueles que são melhores por natureza e que podem ser dirigidos com um melhor tratamento.

Avelino da Rosa Oliveira e **Gomercindo Ghiggi** são professores de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Com vários trabalhos de parceria, publicaram em co-autoria *“Locke e o conceito de disciplina ou os pressupostos da educação burguesa”*, em Cadernos de Educação, n.4 e o livro *“O conceito de disciplina em John Locke”*, pela EDIPUCRS, em 1995. **Gomercindo** é doutor em Educação pela UFRGS e **Avelino** é doutorando, também na UFRGS.

E-mails: oliveira@ufpel.tche.br
ghiggi@ufpel.tche.br

Texto recebido em outubro/2001

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 caduc@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, os endereços residencial e profissional completos do autor e um resumo de seu currículo, com formação acadêmica e principais publicações. 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: caduc@ufpel.tche.br

www.ufpel.tche.br/fae/publicacoes/cadernos.htm

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: