

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
volume 88 número 220 set./dez. 2007

RBEP

ISSN 0034-7183



INEP Ministério
da Educação

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**

**Diretoria de Tratamento e Disseminação
de Informações Educacionais (DTDIE)**



COMITÊ EDITORIAL

Leila de Alvarenga Mafra – PUC-MG
Maria Cecília Sanchez Teixeira – USP
Maria Laura Barbosa Franco – FCC
Tarso Bonilha Mazzotti – UFRJ

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

Internacional:

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
volume 88 número 220 set./dez. 2007

RBEP

ISSN 0034-7183



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

COORDENADORA-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES

Lia Scholze lia.scholze@inep.gov.br

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Terezinha dos Reis marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes jair@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho bezerra@inep.gov.br

Marluce Moreira Salgado marluce@inep.gov.br

Inglês:

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

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

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

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Sobre o trabalho de Jeron, *Série Formas do Mundo*,
acrílico sobre tela, 120 cm x 135 cm.

TIRAGEM 3.500 exemplares

EDITORIA

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

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

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

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

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

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

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

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

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

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

Avaliada pelo Qualis/Capes 2006 – Nacional A

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM DEZEMBRO DE 2007

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira.

v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

Editorial	419
------------------------	------------

Estudos | Studies

Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia	421
---	------------

Space, time and technology in pedagogical work:

redimensions in the Media Ages

Daniel Mill

Fernando Fidalgo

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências	445
--	------------

The ludic activities in the scientific knowledge learning

Alcina Maria Testa Braz da Silva

Marsyl Bulkool Mettrau

Márcia Simão Linhares Barreto

História Cultural e História das Ideias Educativas: reflexões e desafios	459
---	------------

Cultural History and History of Educational Ideas:

reflections and issues

Alberto Filipe Araújo

O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil	477
<i>The "national problem": the history of a constitutional amendment that changed the educational financing in Brazil</i>	
Wellington Ferreira de Jesus	
Experiências escolares na Amazônia imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888)	496
<i>School experience in the Amazon region during the Brazilian Empire: parents' and inhabitants' complaints in the state of Pará press (1876-1888)</i>	
Irma Rizzini	
A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador	516
<i>Pedagogy of the School of Work and the worker's integral formation</i>	
João Bosco Laudares Adilene Gonçalves Quaresma	
Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura	531
<i>Dilemma of the pedagogical work: from initiation to the architecture project</i>	
Jaime G. de Almeida	
Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes	556
<i>Conceptions of university teachers about deafblindness: exploratory study with four teachers</i>	
Elcie F. Salzano Masini Célia Maria Teodoro Lucélia F. F. Noronha Rosana B. Ferraz	
Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações	574
<i>Mutual implications between deafness, language and cognition</i>	
Clélia Maria Ignatius Nogueira Edna de Lourdes Machado	
A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista	592
<i>Formation of pre-school teachers: a reflection from the constructivism sociocultural approach</i>	
Mírian Barbosa Tavares Raposo Diva Maria Albuquerque Maciel	

Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental	621
<i>Characterization of Presidente Castelo Branco Municipal School, Salvador-BA: subsidies for the environmental educational in pedagogical practice of basic education</i>	
Dália Melissa Conrado Sueli Almuíña Holmer Silva	
Teses e Dissertações Theses and Dissertations	641
Índice do v. 88 Index	655
Agradecimentos Acknowledgments	689
Instruções aos Colaboradores	693
Instructions for the Collaborators	

Trazendo a público mais um número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, colocamos à disposição dos nossos leitores temas relevantes que seguem nossa tradição de respeito à diversidade de proposições e teorias.

O trabalho pedagógico é aqui analisado sob diferentes enfoques – desde o uso da tecnologia e do processo lúdico no ensino das ciências, até o trabalho de iniciação em um projeto de arquitetura –, deixando claro que pedagogia é ato indispensável em qualquer área de ensino. Estamos com isso ampliando o conceito de revista pedagógica, atingindo todos os envolvidos com o ato de educar.

O trabalho com alunos portadores de deficiência visual e auditiva é aqui discutido, quando o assunto toma conta da sociedade brasileira e o MEC mantém uma Secretaria responsável pelas políticas educacionais no setor na perspectiva da inclusão pela educação.

Experiências em escola da Amazônia Imperial e em uma escola municipal de Salvador (BA) nos dão idéia dos desafios da educação que nos são propostos no Brasil, país de imensa diversidade cultural e socioeconômica.

A questão sempre presente do financiamento da educação no Brasil, visto atualmente como investimento pelo governo federal, é analisado historicamente identificando os anos 20 como o marco da responsabilização do Estado pela educação dos cidadãos.

A formação do professor no início da escolarização é uma questão que se mantém sempre atual, sendo ela a base para todo o processo educativo. Esta assertiva está alicerçada em pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem sociocultural construtivista aplicada a um curso de formação de professores.

O cotejamento entre História Cultural e História das Idéias Educativas, numa abordagem atual, nos dá a noção de que estas questões devem ser vistas de forma indissociável. A colaboração internacional é bem-vinda e nos ajuda a perseguir objetivos de ampliar a troca de saberes de educadores brasileiros com estudiosos de outros países.

Por fim, o texto sobre a Pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador vem em boa hora, quando o MEC rediscute e traz para o centro da cena as Instituições Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Ifet), com a expansão da rede desde segmento do ensino em razão da sua importância para o desenvolvimento do País. Com isso, espera-se que a educação profissional e tecnológica seja ampliada em 150% em apenas oito anos.

É oportuno registrar que estamos comemorando os bons resultados do lançamento da versão eletrônica da nossa Revista no endereço www.rbep.inep.gov.br. Este é mais um esforço para tornar a RBEP acessível a todos os interessados em questões relativas à educação, especialmente aos nossos colaboradores.

Lia Scholze

Coordenadora-Geral de Linha Editorial e Publicações

Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia*

Daniel Mill
Fernando Fidalgo

Resumo

Tendo como pano de fundo o processo de trabalho na educação a distância virtual, este ensaio teórico pretendeu fazer um mapeamento das muitas e contraditórias teorias sobre as concepções de espaço e tempo. Ao final do texto, mostraram-se quais concepções de tempo e espaço os estudos sobre *trabalho virtual* consideram mais adequadas à análise do processo de trabalho no ciberespaço. O texto fecha-se com um enfoque nos tempos e espaços virtuais, caracterizando-o como ambiente de trabalho do tutor virtual. Enfim, trata-se de uma tentativa de compreensão da *sala de aula virtual* a partir de breve e resumido apanhado das teorias espaço-temporais, com contribuições da história, da geografia, da matemática, da física, da filosofia, das ciências sociais e políticas, das artes e da educação.

Palavras-chave: espaço-tempo virtual; trabalho pedagógico; Idade Mídia; educação a distância.

* Texto resultante de trabalho de tese de doutorado, realizada com o apoio das Agências de Fomento Fapemig e Capes.

Abstract

Space, time and technology in pedagogical work: redimensions in the Media Ages

This theoretical essay intended to make a map of the many contradictory theories about the conceptions of time and space having the work process in long distance education as background. At the end of this text, it is possible to detect for which conceptions of time and space studies about virtual work would be more adequate to the analysis of the work process in cyber space. The paper is concluded with an emphasis in virtual spaces and times, characterizing them as a virtual tutor work environment. Finally, in this essay, we tried to understand virtual classrooms from a brief and summarized discussion about space-time theories with contributions from History, Geography, Mathematics, Physics, Philosophy, Social and Political Sciences, Arts and Education.

Keywords: virtual space-time; pedagogical work; Media Ages, distance education (e-learning).

Introdução

Quando penso no tempo, entre os vários tempos, entre todos os tempos, só um tempo é possível: aquele entre o começo e o fim, entre o nascimento e a morte, que se reveste de múltiplos tempos, que, como um templo, acolhe a vida (Doctors, 2003, p. 7).

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá (Santos, 1999, p. 51).

Fazer um tratado ou um estado da arte em torno das discussões sobre as categorias tempo e espaço não constitui o objetivo deste trabalho. Primeiramente porque seria pretensioso demais e, depois, por não termos espaço e tempo suficiente para tal façanha. Autores como Selvaggi (2001) e Harvey (2001) afirmam que tempo e espaço estão, sem dúvida alguma, entre as noções mais presentes no debate dos nossos dias, seja na linguagem comum, seja na filosófica e científica. Trata-se de categorias importantíssimas e não tão simples de serem definidas.

Donde se segue que entre os diversos autores, especialmente entre os filósofos, dado que os cientistas as assumem sem discussão, há não apenas divergências de opinião sobre o valor dos conceitos como ainda

sobre as suas definições e usos, o eu torna mais difícil julgar e classificar essas opiniões. Pode-se até dizer que não há dois autores que falem do mesmo modo sobre o espaço e o tempo (Selvaggi, 2001, p. 227).

Dados essa complexidade e os objetivos deste texto, pretendemos apenas fundamentar e caracterizar os usos mais freqüentes dos termos *espaço* e *tempo* no contexto do trabalho docente a distância. Ou seja, se o nosso objetivo é mapear o redimensionamento dos tempos e espaços do trabalho docente, será preciso, obviamente, apreender quais são os *espaços* e os *tempos* do trabalhador a distância (teletrabalhador), bem como os *espaços* e *tempos* anteriores, os do trabalhador da educação presencial. Dito de outra forma, como se configura a sala de aula virtual?

Para realizar este trabalho de fundamentação dos termos espaço e tempo, recorreremos não somente a dicionários da língua portuguesa e a dicionários especializados, mas também a autores que se dedicaram a clarear tais concepções. De forma mais ampla, o eixo de sustentação desta análise está em Marx (1967, 1968, 1980); de forma específica, àqueles interessados em estudar um pouco mais esta problemática espaço-temporal, sugerimos a consulta a autores que discutem os termos *espaço* e (ou) *tempo*, dentre os quais destacamos Doctors (2003), Elias (1998), Harvey (2001), Santos (1999), Selvaggi (2001), Wertheim (2001), Whitrow (1993) e Zarifian (2001).¹

1 Espaço-tempo: aproximações conceituais

Considero importante contestar a idéia de um sentido único e objetivo de tempo e de espaço com base no qual possamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas (Harvey, 2001, p. 189).

Etimologicamente, segundo Houaiss (2001), o termo espaço é representado em todas as línguas românicas e deriva-se do latim *spatium*, que significa *espaço livre, extensão, distância, intervalo*. Selvaggi (2001, p. 228) acrescenta-lhe os sentidos de *comprimento, dimensão, grandeza*, entre outros, afirmando que, exceto pelo alemão, espaço, em todas as línguas modernas ocidentais, derivou-se do latim *spatium*. Para esse autor, não há em grego nenhum termo que corresponda a um significado tão vasto quanto o latino. Amaral (2003, p. 29) sugere o uso do termo *hōra*, que em grego indica mais ou menos "território", mas não se trata do território geométrico, pois estava proximamente relacionado aos deuses.

Para Houaiss (2001), na etimologia do termo tempo está o latim *tempus*, utilizado como tempo a partir do século 14.

Diversamente ao que dissemos em relação ao termo *espaço*, existe em grego um termo – *chrónos*, que corresponde exatamente à palavra latina *tempus*, de que derivam as palavras correspondentes em todas as línguas modernas ocidentais, exceto de novo o alemão, que usa o termo *die Zeit* (Selvaggi, 2001, p. 232).

¹ Ressalve-se, entretanto, que estes não são necessariamente autores-fonte, visto que praticamente todos partem de alguma teoria em torno do tempo e (ou) do espaço, seja esta teoria de origem filosófica, científica, sociológica, etc.

Filippo Selvaggi (2001, p. 227-238) julgou necessária a catalogação esquemática das principais acepções dos termos *espaço* e *tempo*. Para o esquema de *espaço*, o autor levanta os seguintes significados: espaço matemático (geométrico), espaço sensitivo (visível e tátil), espaço imaginativo (subjetivo), espaço absoluto (inteligência) e espaço físico (mensurável). De forma parcialmente análoga ao termo *espaço*, Selvaggi distingue alguns tipos de usos do *tempo*: tempo psíquico e sensorial (origem na consciência a partir de sensações), tempo físico (duração ou fluxo dos movimentos), tempo absoluto (imaginação-inteligência), tempo aristotélico (número ou medida do movimento e do repouso, segundo antes e o depois) e tempo medido (movimento uniforme e constante).

Nessa catalogação esquemática dos diferentes espaços, aquele qualificado como *absoluto* é o que melhor equivale ao uso indiscriminado ou sem qualificação alguma por parte de diversos autores. Na literatura, é mais comum a utilização do termo *espaço* como "extensão infinita de três dimensões, existente em si e por si, independentemente de todos os corpos, como condição objetiva para o movimento e a própria existência dos corpos do universo" (Selvaggi, 2001, p. 232). Em relação ao tempo, o autor não destaca nenhum dos tipos como mais correntemente utilizado, mas pareceu-nos ser o tempo *físico* o mais recorrente. Não o tempo físico isolado, mas agregado aos seus aspectos *movimento* e *duração*.

Apesar do seu aspecto relativo, espaço físico e tempo físico identificam-se com a extensão real dos corpos e com o seu movimento real (Selvaggi, 2001, p. 256). Assim, para definir espaço e tempo, esse autor conclui que o espaço está para os corpos extensos assim como o tempo está para os seus movimentos.

O espaço físico é o conjunto formalmente considerado dos corpos materiais e extensos, que com o seu contato constituem o mundo físico, em que todos os corpos particulares têm posição e movimento; o tempo é o conjunto formalmente considerado de todos os movimentos reais na sua comensurabilidade e recíproca medida (Selvaggi, 2001, p. 251).

Com a intenção de tornar compreensível o "espaço mais geral" na atualidade, Margaret Wertheim (2001) toma por base concepções distintas, vigentes em momentos históricos específicos. Em uma das mais belas tentativas de explicitar ou validar uma concepção de espaço, a autora tece consistentes argumentos em seu livro *Uma história do espaço: de Dante a Internet*, focalizando o *espaço da alma*, o *espaço físico*, o *espaço celeste*, o *espaço relativístico*, o *hiperespaço*, o *ciberespaço*, o *ciberespaço da alma* e a *ciberutopia*.

Sobre o espaço da alma (da religião ou do Céu), a autora apresenta um grande dilema que os teólogos teriam vivido: "Como é possível ter um corpo, seja ele como for, num "lugar" que está, tecnicamente falando, além do espaço e do tempo?" Wertheim (2001, p. 54) afirma que, na "eternidade" proposta pela visão beatífica do Céu, "tempo e espaço terão deixado de existir". Por isso, o mistério estaria além da inteligência, pois não haveria palavras capazes de explicar o "lugar" que não está em parte

alguma ou o ponto que está em toda parte (p. 55). Um lugar que não está em parte alguma e está em toda parte... não é esse o espaço virtual?

A noção de espaço (físico) que Galileu transformou nos fundamentos da física moderna (até mesmo para Einstein) era exatamente aquela representada pelos pintores renascentistas: "um vazio tridimensional, homogêneo e contínuo" (Wertheim, 2001, p. 88). Espaço físico era, então, como vimos em Filippo Selvaggi (2001), o *vazio* – "embasamento ontológico da própria realidade, a "arena" neutra em que todas as coisas estavam contidas e pela qual elas se proviam" (Wertheim, 2001, p. 88).

A variável "tempo" é inserida no debate sobre o *espaço* como sua *quarta dimensão*. A composição dimensional do espaço seria, então, comprimento, largura, altura (espessura)² e tempo. O desenvolvimento da geometria não-euclidiana desenrolado em meados do século 19 gera uma fascinação pelo espaço de mais-de-três-dimensões – o que veio a ser chamado de "hiperespaço".

Claramente... qualquer corpo real deve ter a extensão em quatro dimensões: deve ter Comprimento, Largura, Espessura e Duração. Mas, através de uma enfermidade natural da carne, que lhe explicarei num momento, tendemos a desconsiderar esse fato. Há realmente quatro dimensões, três das quais chamamos os três planos do Espaço, e uma quarta, o Tempo (Wells, 1895, citado por Wertheim, 2001, p. 139).

Exatamente quando essa visão hiperespacial parece estar prestes a se completar, a história pegou os fisicalistas de surpresa, afirma Wertheim (2001, p. 162), pois um novo espaço começa a despontar – um espaço que reside inteiramente à margem de suas equações. A inesperada revolução (no sentido de evoluir com extrema rapidez) espaço-temporal do século 21 aponta para a superação do triunfo moderno da matemática sobre o espaço físico: "a nova fronteira espacial não é o hiperespaço *quadridimensional*, mas o *ciberespaço*" (idem).

Assim como os cosmólogos nos dizem que o espaço físico de nosso universo surgiu numa explosão a partir do nada, cerca de quinze bilhões de anos atrás, assim também a ontologia do ciberespaço é *ex nihilo*. Estamos testemunhando o nascimento de um novo domínio, um novo espaço que simplesmente não existia antes. O "espaço" interconectado da rede global de computadores não está se expandindo em nenhum domínio previamente existente; temos aqui uma versão digital da expressão cósmica de Hubble, um processo de criação de espaço (Wertheim, 2001, p. 163).

Esta longa citação nos demonstra uma bifurcação ou guinada na história do espaço e, também, certa independência da existência do ciberespaço em relação ao espaço físico. Se até recentemente os estudiosos buscavam a evolução da compreensão do espaço como um vazio em que se dispunham as extensões reais dos corpos em movimento (como vimos em Selvaggi, 2001, p. 256), mais recentemente temos experimentado um espaço de outra natureza – um espaço que, segundo Wertheim (2001), é passível de comparação com o espaço da alma (cristianismo), devido à sua promessa de imortalidade e existência

² Alguns autores utilizam o termo *altura* e outros a *espessura* como uma terceira dimensão do *espaço*. Distintamente, Milton Santos (1997, p. 21) propõe a *espessura* como uma quinta dimensão do espaço geográfico: "o espaço ganhou uma nova dimensão: a espessura, a profundidade do acontecer (...)". Percebe-se, aí, que espessura toma um sentido de cotidiano.

paralela ao mundo físico. Entretanto, este espaço de natureza distinta, denominado de *ciberespaço*, aproxima-se mais do espaço físico do que aquele dos cristãos, pois é coerente, se permite manipular e, por isso, deixa de ser fonte de mistério e poder (ao menos em nível absoluto, como ocorre no espaço da alma). "O ciberespaço deve ser concebido como um mundo virtual global coerente, independente de como se acede a ele e como se navega nele" (Santaella, 2004, p. 40). Enfim, o ciberespaço é passível de manipulação como o espaço físico, mas configura-se, ao mesmo tempo, com certa virtualidade (por não ser feito de partículas e forças físicas) típica do espaço da alma.

Cano, Becker e Freitas (2004, p. 29) apresentam o espaço cibernético³ como uma metáfora para descrever o território não-físico criado por sistemas de computadores. "Assim como o espaço físico, o Espaço Cibernético contém objetos (arquivos, mensagens, gráficos etc.) e propicia diferentes modos de transporte e entrega." Ciberespaço, enfim, é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, marcado pela codificação digital (Lévy, 1999, p. 92).

O ciberespaço é todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação (Santaella, 2004, p. 45), tendo como características centrais: uso de linguagens próprias; a distância e o tempo de acionamento de processos são desprezíveis; os custos de transporte de informação e produtos tendem a zerar; permite-se o sincronismo temporal de comunicação, o teletrabalho humano, a multiplicação da produção; viabiliza a modularidade e a fractalidade; e facilita o acesso à informação (Cano, Becker, Freitas, 2004, p. 30-31).

Segundo Margaret Wertheim (2001, p. 167), há certo componente revolucionário na composição do ciberespaço.

Por não estar ontologicamente enraizado nesses fenômenos, o ciberespaço *não está sujeito às leis da física* e, portanto, não está preso pelas limitações dessas leis. Em particular, esse novo espaço não está contido em nenhum complexo hiperespacial dos físicos. Seja qual for o número de dimensões que os físicos acrescentem às suas equações, o ciberespaço continuará "fora" de todas elas. Com o ciberespaço, descobrimos um "lugar" *além do hipertexto*. (...) Meu "movimento" [na Web] não pode ser descrito por *quaisquer* equações dinâmicas.

Tendo em vista o nosso interesse em caracterizar o espaço de teletrabalho, parece importante ressaltar dois aspectos: por um lado, destaca-se que o surgimento do ciberespaço não suprime, obviamente, a existência do espaço físico; por outro, salienta-se que ambos, espaço físico e ciberespaço, estão entrelaçados – a começar pelo simples fato de o "ciberEU" ter como referencial o Eu físico – trata-se de um espaço que se abre somente quando o usuário se conecta com a rede. Isto é, o ciberespaço é um espaço real, com uma geografia diferente de tudo o que a humanidade já havia experimentado antes (Wertheim, 2001, p. 169), mas existente de forma paralela, coerente e dependente do espaço físico. Não

³ Estamos entendendo, aqui, *espaço cibernético* como sinônimo de *ciberespaço*.

havendo imersão por parte do explorador do ciberespaço, não haverá o espaço. Havendo ou não ciberespaço pela imersão do usuário, o espaço físico persiste. Essas duas precisões serão importantes para nossas análises sobre o teletrabalho docente.

Considerando as concepções de espaço e tempo apresentadas (especialmente aquelas de Filippo Selvaggi e de Margaret Wertheim), podemos aí acrescentar algo que resume a filosofia de Henri Bergson (1859-1942) em torno do tempo, isto é, a teoria do *tempo espacializado* ou da *duração* (Zarifian, 2001, p. 20; Whitrow, 1993, p. 192). A importância do tempo de trabalho no capitalismo, como analisaremos adiante, reside nesta concepção de "tempo espacializado" ou "duração".

Por *duração* Bergson considerou "o próprio processo contínuo de 'mudança'" (Whitrow, 1993, p. 192). Philippe Zarifian parte desse pensamento de Bergson (1996) – *se instalar na duração* – para tecer argumentos em torno da "ditadura do tempo" e da definição de "duração", e começa pelos questionamentos: "O que é a duração? Como se instalar na duração?"

Partindo daí, mas de outra forma, Philippe Zarifian (2001, p. 21) apresenta a mesma definição de tempo que já buscamos em Selvaggi (2001, p. 251): "O tempo não é outra coisa se não o espaço temporal que separa dois fatos ou endereços." Se Selvaggi toma o tempo como o conjunto dos movimentos reais dos corpos no espaço, Zarifian traduz isso para *tempo espacializado*. Para este autor, o tempo espacializado é a forma social dominante de apreensão do tempo modernidade.

É o tempo que separa dois endereços ou fatos e que pode ser medido através do percurso do intervalo que separa dois pontos, em referência a um movimento regular que, por relação, permite defini-lo e calculá-lo (Zarifian, 2001, p. 20-21).

Arêas (2003, p. 140) também busca na filosofia de Henri Bergson os argumentos para dizer que "a duração é a própria condição de possibilidade de toda experimentação, que essa duração" é mais completa do que o misto *espaço-tempo* e, ainda, que o mundo poderia ser resumido na coexistência de diferentes durações.

O misto espaço-temporal é somente uma parte da experiência. A experiência integral deve incluir a duração, a coexistência na duração. A duração, segundo Bergson, é aquilo que há de mais íntimo em cada coisa, porque as coisas e os seres não são senão duração. É preciso conceber a coexistência das diferentes durações no mundo, e o mundo, para Bergson, se resume nisso: a coexistência das diferentes durações.

Para esse autor, o trabalho que Bergson realiza ao longo da sua vida pode ser resumido no anúncio "a duração pura no interior da qual o espaço e o movimento encontram a ordenação do tempo" (Arêas, 2003, p. 139). Ainda em Henri Bergson, percebe-se que o foco na "duração" transfere o interesse da "coisa acabada" ao processo de "tornar-se". "A realidade última não era nem "ser" e nem mesmo "ser mudado", mas o próprio processo contínuo de "mudança", a que Bergson chamou de '*la durée*'"

(Whitrow, 1993, p. 192). Trata-se de uma precisão importante, pois focar o *acontecer das mudanças* assemelha-se a ter como centro de análise o *cotidiano*, como fez Milton Santos – que analisa uma outra vertente dessa discussão, isto é, ele traz para o debate o espaço e o tempo geográficos.

Em seu livro *A natureza do espaço*, Milton Santos (1999) apresenta a concepção de *forma-conteúdo*, tomando o *tempo* como *meio geográfico*, como a "forma" do composto forma-conteúdo. Assim, a forma seria parte constituinte do conteúdo (entendido como espaço, por aproximação) e também como, necessariamente, função deste conteúdo. Santos (1999, p. 101) afirma que "a estrutura necessita da forma para tornar-se existência e a forma-conteúdo tem um papel ativo no movimento do todo social". Segundo o autor, é a presença da ação numa totalidade espacial que torna a "forma" uma "forma-conteúdo" e, sendo parte do todo, capacita-a a influenciar a totalidade ao tempo que é por ela influenciada. Em outras palavras, Santos quer fazer entender que existe um movimento dialético e indissociável entre tempo e espaço, ao qual ele atribui extrema importância para a compreensão do mundo atual, numa concepção histórico-geográfica do cotidiano. Para Santos (1997, p. 21), o acontecer é balizado pelo lugar, e nesse sentido é que se pode dizer que o tempo é determinado pelo espaço.

Essa visão renovada da dialética concreta abre novos caminhos para o entendimento do espaço, já que, desse modo, estaremos atribuindo um novo estatuto aos objetos geográficos, às paisagens, às configurações geográficas, à materialidade. Fica mais claro, desse modo, porque o espaço não é apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada. Essa dialética concreta também inclui, em nossos dias, a ideologia e os símbolos (Santos, 1999, p. 101).

Milton Santos busca argumentos em Whitehead (1919) para fundamentar essa concepção de espaço geográfico. Segundo Santos (1999, p. 105), Whitehead supõe a reunião indissociável de objetos e eventos – e seria o processo de interação entre objetos e eventos, num mesmo movimento, que cria, é criado e recriado o espaço e o tempo. Os objetos estariam dispostos no espaço e no tempo unicamente por causa de suas relações com os eventos. Por si só, a existência do objeto seria sem tempo e sem espaço.

Essa concepção de espaço composto por objetos e de tempo composto por eventos (ou ponto-istantes), tendo o movimento como sua essência, é importante para a nossa discussão, pois é nesse contexto que Milton Santos tenta compreender as mudanças sociohistóricas e geopolíticas no mundo capitalista atual. "Por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contêm a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas" (Santos, 1997, p. 21).

Partindo da concepção de *diversificação da natureza* como forma de a natureza tornar-se outra (enquanto mudam os seus aspectos e ela própria muda como um todo), Santos (1999, p. 104-105) reporta-se ao mundo histórico, representado pelo mundo capitalista, ou melhor, pela divisão do trabalho, afirmando que, "por ser movida pela produção, esta divisão do trabalho atribui, a cada movimento, um novo conteúdo e uma nova função aos lugares". Isso

porque, além de a localização geográfica do objeto definir seu valor, "é a divisão do trabalho que tem a precedência causal, na medida em que é ela a portadora das forças de transformação" (Santos, 1999, p. 107).

Enfim, é nesse processo de produção capitalista, marcado pela divisão do trabalho e por relações contraditórias de produção, que se desenvolve o trabalho docente na educação a distância; portanto, será aí que assentaremos a nossa análise dos tempos e espaços de trabalho na EaD. Assim, *adotaremos a concepção de tempo espacializado por estar embasada pelo argumento de instalar na duração (essência do mundo) e por ser esta a forma mais evidente de ser calculado e capturado o tempo de trabalho no contexto capitalista*. Em outras palavras, a possibilidade de exploração do tempo de trabalho da força trabalhadora tem sua origem e efetivação nessa comensurabilidade da *duração* dos movimentos realizados pelo trabalhador entre os fatos entrada e saída no espaço de trabalho. A produção de mais-valia estaria contida nessa *espacialização do tempo*, e o capitalista percebeu isso perfeitamente e bem cedo.

Pela mesma necessidade de contextualização em face das relações de trabalho capitalistas, parece necessário especificar, também, quais concepções de espaço serão adotadas nas análises que se seguem. Duas delas serão utilizadas paralelamente: a de *ciberespaço* e uma outra, resultante da fusão das concepções dos espaços *físico* (mensurável), *absoluto* (inteligência) e do *hiperespaço* (por tomar o *tempo* como sua quarta dimensão). A essa segunda concepção de espaço chamaremos de *espaço real*. Acrescente-se, ainda, que tanto à concepção de ciberespaço quanto à concepção de espaço real agregaremos os princípios do *espaço imaginativo* (subjetivo). Acreditamos que, dessa forma, daremos um caráter social ou humano aos espaços nos quais se desenvolve o trabalho docente, seja na educação presencial (espaço real), seja na educação a distância (ciberespaço + espaço real). Esse caráter subjetivo ou social poderia ser agregado também à concepção de *tempo espacializado* (duração) que utilizaremos em nossas análises.

Vale dizer, ainda, que a "nossa" *concepção de espaço estará composta por objetos* (ainda que por vezes virtuais) e de *tempo composto por eventos* (ou ponto-instantes), tendo o *movimento como sua essência*. Concebidos dessa forma, espaço e tempo estão dentro do processo de produção como portador das forças de transformação e, por isso, trazem consigo a possibilidade da compreensão das mudanças sociohistóricas e geopolíticas no mundo capitalista atual.

Sugerimos que a opção por essas concepções (e não por aquelas outras) seja vista como mera estratégia didática, o que já seria um pecado, pois, assim como Harvey (2001, p. 189), também acreditamos que "a diversidade de concepções e percepções humanas é por demais complexa para ser medida com um sentido único e objetivo de tempo e de espaço". Mas era preciso fazer essa opção por uma concepção.

Consideremos a seguinte idéia: *Cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço*. A partir desse argumento de David Harvey (2001,

p. 189), faremos, enfim, uma pequena precisão sobre as particularidades do contexto socioeconômico na sociedade atual, dita informacional: *Quais particularidades de práticas e conceitos do espaço e do tempo estão incorporadas no modo de produção de acumulação flexível contemporâneo e na formação social neste início de século 21?* Vejamos adiante.

2 (Ab)usos espaço-temporais do trabalho no contexto capitalista

É paradoxal. Nós lutamos para reduzir a duração do trabalho e, ao mesmo tempo, aceitamos obrigações mais numerosas que devoram muito mais do que o tempo livre anteriormente conquistado (Grossin, 1996, p. 221).

Nunca o controle do tempo e do espaço teve tanto valor quanto no capitalismo. Nenhum modo de produção pré-capitalista deu tamanha importância a esses aspectos espaço-temporais, especialmente no contexto do trabalho. Talvez com exceção do domínio espacial das terras, o feudalismo e outros modos de produção pré-capitalista dedicaram muito pouca atenção a questões temporais e espaciais no processo de produção da riqueza humana.

Conforme Ruy Gama (1983), no Brasil dos séculos 14 a 19, a passagem da produção "artesanal" da rapadura (e do açúcar) em pequenos engenhos (ainda hoje existentes) para os engenhos de maior porte (e daí para a manufatura) já demonstrava essa atenção aos tempos e espaços da produção. "As operações parciais, sucessivas no tempo, devem também ser desenvolvidas em espaços contíguos" (Gama, 1983, p. 56). Ao analisar o problema da produção contínua em períodos subseqüentes ao "período do trabalho artesão", esse autor argumenta que, então, "o tempo manufatureiro não pode mais caber nos limites estreitos do tempo artesanal" (Gama, 1983, p. 339). Para ele, mesmo estando longe dos centros urbanos, emergem dessa transição artesanal-manufatureira implicações para as formas de organização do processo de trabalho vigente, especialmente em relação à jornada de trabalho e ao "trabalho coletivo" (Gama, 1983, p. 342).

Durante o século 20 e especialmente nesses anos iniciais do século 21, foi enorme e progressiva a atenção recebida pelo tempo e pelo espaço no processo de acumulação do capital; jamais a história da humanidade preocupou-se tanto com a organização espaço-temporal. Os motivos disso são bem simples: o tempo e o espaço constituem-se o cerne do processo de exploração da força de trabalho pelo capital; isto é, a acumulação do capital está diretamente relacionada com a organização dos tempos e espaços de trabalho.

Apesar de a visibilidade do tempo e do espaço no processo de produção capitalista ter sido maior após o desenvolvimento da teoria científica (taylorismo), ambos já eram tomados como essência da produção capitalista desde sua origem. Concentrar os trabalhadores no espaço da indústria (lugar) e em tempos teórica e praticamente determinados (duração)

está no centro das estratégias capitalistas desde seu nascimento. Na verdade, essa centralidade espaço-temporal foi progressivamente sendo evidenciada, de modo que, atualmente, sua importância para o capitalismo tornou-se explícita e incontestável.

Batizada no início do século 20 por *taylorismo*,⁴ a administração científica era constituída por um conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho (Aranha, 2000, p. 321). Para otimizar o desempenho dos trabalhadores e assegurar a produtividade, o taylorismo, além de cuidar da separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, bem como da fragmentação das tarefas, cuidou especialmente do controle de tempos e movimentos dos trabalhadores no espaço de trabalho (Cattani, 1997, p. 247). Segundo Coriat (1979), para esse estudo sistemático dos tempos e movimentos dos trabalhadores, Taylor teria feito uso, inclusive, de cronômetros e planilhas de observação.

Taylor pretendia potencializar a produção, diminuindo a chamada porosidade no processo de trabalho, eliminando os tempos mortos, ou seja, diminuindo gestos supérfluos, tempos de deslocamentos, paralisações etc. que consomem o tempo da produção e reduzem a produtividade do trabalho (Aranha, 2000, p. 321).

Para Harvey (2001, p. 121), *Os princípios da administração científica*, publicados em 1911, constituíam um "influente tratado sobre aumento radical da produtividade do trabalho, decomposição do processo de trabalho em movimentos simples, padrão rigoroso de tempos e movimentos". Resumindo, os fundamentos dos estudos de Taylor estavam na reorganização dos tempos e espaços de trabalho. Alguns anos mais tarde, Henry Ford instalaria a primeira linha de produção, beneficiando-se dos resultados obtidos por Taylor.

Também com interesse especial nos espaços, tempos e movimentos do trabalhador em função da produtividade,

[...] o processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém o fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos e, portanto, da porosidade (Laranjeira, 1997, p. 90).

No fordismo, a velocidade e o ritmo do trabalho são estabelecidos independentemente do trabalhador, e isso, segundo Aranha (2000, p. 161), permitiu a "diminuição do tempo de produção, a sincronização do ritmo de trabalho e a eliminação do controle realizado anteriormente mediante o uso do cronômetro, introdução feita por Taylor". Também o tempo e o espaço social do trabalhador sofreram influência da organização do trabalho de Henry Ford, seja pelo estabelecimento da jornada de trabalho em oito horas, seja pela sua "preocupação" com o tempo e o espaço de reprodução (vida social) dos trabalhadores demonstrado pelo *estado de bem-estar social (welfare-state)*. Esse interesse pela vida social do trabalhador levou o fordismo a ser entendido como um "modo de vida total" (Harvey, 2001, p. 131).

⁴ A administração recebeu esta denominação porque foi sistematizada por Frederick W. Taylor, nos Estados Unidos.

Incapaz de atender às novas demandas sociais e aos anseios capitalistas de acumulação, o fordismo entrou em crise nos anos 60 e 70,⁵ cedendo lugar a um modo de acumulação mais flexível. Para alguns acadêmicos essa transição representaria uma completa ruptura em relação ao modelo fordista (pós-fordismo), mas para outros tratava-se apenas de novas roupagens do fordismo (neofordismo). Entretanto, por unanimidade, admitiam-se drásticas mudanças (especialmente em termos de flexibilização de tudo) no padrão inicial do modelo, configurando-se no esgotamento do fordismo ou na sua incapacidade de enfrentamento da crise do capital (Laranjeira, 1997, p. 93). Ainda assim, até hoje convive-se com princípios básicos do fordismo.

Ao tratar da acumulação flexível, David Harvey (2001, p. 184) afirma que a crise do fordismo foi, em larga medida, uma crise da forma temporal e espacial. Ele conclui que, "se deve haver alguma estabilidade de médio prazo no atual regime de acumulação, é nos domínios das novas rodadas e formas de reparo temporal e espacial que é mais provável encontrar elementos". Como o nome sugere (acumulação flexível), o centro das transformações no processo de acumulação do capital vivenciadas ultimamente está na capacidade do "novo modelo" em flexibilizar espaços e tempos de produção – a começar por estratégias características do toyotismo/ohnismo, como o *kanban* e o *just-in-time*, chegando a outros redimensionamentos espaço-temporais possibilitados pelo desenvolvimento das tecnologias microeletrônica e telecomunicações. Benjamim Coriat (1993, p. 47) resume o objetivo deste toyotismo/ohnismo como: produzir, a custos sempre e cada vez mais baixos, em séries restritas, sem economias de escala e sem estoques, produtos diferenciados e variados.

Assim como no taylorismo-fordismo, a compreensão dessa fase capitalista de *acumulação flexível* também passa pela atenção aos tempos e espaços. Harvey (2001) questiona como os usos e significados do espaço e do tempo mudaram com a transição do fordismo para a acumulação flexível, experimentada atualmente. Segundo o autor, a sociedade está vivendo uma mudança abissal nas práticas culturais, políticas e econômicas. Sua tese central é de que a mudança teve início aproximadamente nos anos 70 e que isso estaria vinculado à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. A emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital (como aqueles da docência virtual) estaria relacionada ao novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" da organização do capitalismo, ou, como afirma Frederic Jameson (1984, citado por Harvey, 2001, p. 187), as transformações contemporâneas podem ser atribuídas a uma crise da nossa experiência do espaço e do tempo. Afinal de contas, que configurações tomaram os espaços e tempos de trabalho nessa sociedade informacional?

3 Espaços e tempos na contemporaneidade

Num dos mais interessantes e completos livros sobre a denominada sociedade informacional, Armand Mattelart (2002) traça a *história da sociedade da informação*, com um olhar crítico e severo, buscando fugir do

⁵ Por não ter sido implementado de forma homogênea e completa (especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil), o fordismo foi considerado incompleto ou periférico (Laranjeira, 1997), e sua crise no Brasil ocorreu duas décadas depois da sua decadência em países capitalistas centrais, ou seja, anos 70-80 (Duarte, 2000).

otimismo fácil típico das análises da inevitabilidade dessa sociedade da informação. Ele diz que

[...] Platão definiu o *optimum* da população de uma cidade pelo número de cidadãos que podem entender a voz de um único orador. Hoje em dia, esses limites não designam uma cidade e sim uma civilização (Lewis Mumford, 1950 citado por Mattelart, 2002, p. 53).

Já não há originalidade em dizer que estamos experimentando a emergência de uma sociedade baseada em novos padrões tecnológicos, onde o trabalho centra-se no conhecimento ou na informação. É extensa a lista de teorias que aí se assentam e residem... existem teorias já bastante consolidadas, apesar de eventuais argumentos ingênuos. Dentre os trabalhos mais consistentes, destacamos aqueles que analisam essa sociedade emergente, permeada por tecnologias tipicamente informacionais, contextualizando-a no processo evolutivo do capitalismo. Entre os trabalhos nesse sentido encontramos Castells (1999a, 1999b, 1999c e 2003), Kumar (1997), Mattelart (2002), entre outros.

Vale destacar que, em geral, os estudos sobre a dita sociedade informacional concentram-se num âmbito mais geral de análise. Num sentido bem menos evidente, ou bem menos lugar-comum, podem ser percebidas questões como "as novas formas de organização dos tempos e espaços de trabalho na contemporaneidade". Preocupa-nos a relação entre os novos tempos e espaços da força de trabalho num contexto intensamente permeado por tecnologias de base informática e telecomunicacional.

Heloani (1994, p. 12) afirma que, como na Segunda Revolução Industrial, "a reordenação do padrão tecnológico e as novas formas de gestão visam, num contexto capitalista, rebaixar os salários e desqualificar as profissões por meio de uma nova composição entre o trabalho vivo e o trabalho morto". Se ela tem razão, parece importante e necessário compreender o conflito capital-trabalho numa sociedade capitalista em que a tecnologia tornou-se "essencial" à vida do trabalhador (senão sua própria vida).

Abreu Neto (2005) faz uma análise interessante sobre a tensão capital-trabalho em função da inserção da tecnologia, afirmando ser o próprio trabalhador responsável pela produção de novas tecnologias e, portanto, pelo estímulo à sua exploração pelo capitalista. Não se trata, obviamente, de culpabilizar o trabalhador pelo fato de estar sendo explorado, como num processo de *auto-exploração* em benefício do capitalista; trata-se de uma dinâmica na tensão entre a intenção de aumento do lucro por parte do capitalista de um lado e, de outro, o desejo de redução do tempo de trabalho associada ao aumento salarial por parte do trabalhador. Para Abreu Neto (2005), é desse movimento dialético, no âmbito do processo produtivo, que nasce a "necessidade" de criação das tecnologias para o trabalho capitalista.

Quando os trabalhadores, interrompendo a produção, fazem uma greve, apresentam uma pauta de reivindicação de dois tipos: a) para alterar o primeiro termo da desigualdade, isto é, *aumentar o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho* e esse tipo se expressa nas reivindicações salariais; e b) para *reduzir o tempo de trabalho ou melhorando as*

condições de trabalho. Na prática da luta de classes, os dois tipos combinam-se no conjunto das reivindicações e têm sempre efeitos concretos no dispêndio de tempo de trabalho no processo de produção (Abreu Neto, 2005, p. 27).

Conforme o autor, percebe-se que é a correlação de forças entre as classes em luta que determina o aumento ou a diminuição do dispêndio de tempo de trabalho incorporado no processo de produção. Portanto, uma greve vitoriosa aos trabalhadores leva os gestores, necessariamente, ao desenvolvimento de estratégias de recuperação do que foi cedido aos trabalhadores, o que poderia ser feito de duas formas:

a) reduzindo os custos de produção, com a *dispensa progressiva de uma parcela da força de trabalho* para compensar, com a redução do total dos salários pagos, o aumento das remunerações de cada trabalhador; e b) *produzindo nova tecnologia* que reduz a quantidade de tempo de trabalho que toma corpo no produto (intensidade de trabalho) (Abreu Neto, 2005, p. 27).

Em outras palavras, reivindicar aumento salarial com redução da jornada de trabalho e melhoria das condições de trabalho desencadearia o desenvolvimento de novas tecnologias capitalistas, intensificando o trabalho e a dispensa de parte da força de trabalho vivo. A luta desencadeada pelos trabalhadores, embora vitoriosa, resulta em aumento da mais-valia – é a nova tecnologia implementada pelo gestor a responsável por tal acréscimo (Abreu Neto, 2005, p. 28). Enfim, na tensão entre capitalista e trabalhador em torno do *tempo de trabalho* desenvolvem-se tecnologias exatamente para otimizar o uso de tal tempo. Ou seja, inserção de tecnologias no processo de trabalho implica, quase que necessariamente, extração de mais-valor.

Trazendo esse debate para o âmbito do trabalho pedagógico, nos questionamos: Como essa relação capital-trabalho tem-se constituído no processo de trabalho docente? Ele também está perpassado pela mesma lógica apresentada anteriormente? Que tecnologias têm sido introduzidas na dinâmica de trabalho educacional especialmente na história recente? Que conseqüências podem ser observadas quando analisamos o trabalho docente realizado, necessariamente, por meio de tecnologias digitais?

É nas respostas desse conjunto de questões que residem os nossos interesses nesse texto. Entretanto, sabemos que tal resposta depende diretamente de uma outra pergunta (e também de sua resposta, claro): Em que medida a Internet (como principal mediadora do teletrabalho) pode ser considerada como tecnologia de extração de mais-valia? De forma intencional ou não, acreditamos que a busca por uma resposta a esta questão evidenciaria elementos importantes para compreender a relação tempo e espaço de trabalho docente e sua relação com as tecnologias digitais.

Manuel Castells (2003, p. 192) tenta traçar a geografia da Internet e, ao tratar de questões relacionadas com o trabalho permeado por tecnologias digitais, fala do surgimento de um modelo de trabalhador nômade com "escritório em movimento". Nesse novo modelo de trabalho, o trabalhador estaria sempre disponível.

O que a Internet torna possível é uma configuração múltipla dos espaços de trabalho. [...] Muitos também trabalham a partir de casa (não em vez de seu local de trabalho usual, mas além dele), trabalham em seus carros, trens e aviões, de seus aeroportos e hotéis, durante as férias e à noite – estão sempre disponíveis.

Pelo que observamos no processo de trabalho da educação a distância nesse início de século, é essa a configuração dos tempos e espaços de trabalho docente virtual. Se não puder ser considerado como um teletrabalhador, certamente enquadra-se como um trabalhador nômade. Trata-se de um trabalho realizado num novo espaço-tempo, num outro espaço com outros tempos.

Castells (2003) anuncia esse novo espaço urbano, um espaço híbrido, feito de lugares e fluxos: um espaço de lugares interconectados. A questão do tempo de trabalho (produção) e do tempo de descanso (reprodução) torna-se um problema ainda maior: é o fim das fronteiras entre esses dois tempos. Quando o trabalho docente é realizado nesse contexto, por meio da Internet, parece que o professor fica o tempo todo disponível aos seus alunos. Estar acessível dia e noite significa um redimensionamento significativo nos tempos e espaços de trabalhador docente.

A individualização dos arranjos de trabalho, a multilocalização da atividade e a possibilidade de conectar tudo isto em torno do trabalhador individual inaugura um novo espaço urbano, o espaço da mobilidade infinita, um espaço feito de fluxos de informação e comunicação, administrado em última instância com a Internet (Castells, 2003, p. 192).

Parece óbvia a existência ou emergência ou, ainda, o aumento das implicações negativas decorrentes dessa reorganização espaço-temporal para o trabalhador. Existem ganhos, certamente! Há também um componente sedutor nos tempos e espaços virtuais. A sedução que o espaço tradicional exercia sobre os homens já era enorme: grandes cidades, arranha-céus, autovias, linhas férreas, domínio do espaço aéreo e marítimo... enfim. A sedução do espaço virtual surge como um complemento ao que ocorre em relação ao espaço tradicional, mas não somente dessa forma. Especialmente para as novas gerações, o ciberespaço parece mágico, fantasioso e com possibilidades infinitas. Apesar das maravilhas aí residentes e das expectativas positivas aí depositadas, o ciberespaço é também fonte de malefícios. No âmbito do processo de produção, isso tem se mostrado evidente.

Assim como no espaço geográfico (ou físico), o processo de produção no espaço cibernético está permeado pelo capitalismo. Sendo assim, toda a lógica do capital deve ser considerada ao analisar os benefícios e malefícios do trabalho realizado com a mediação das tecnologias digitais. Se o capital conseguiu espacializar o tempo para captá-lo em seu favor, também o "tempo virtual" parece ter sido espacializado, pois o capitalismo tem feito uso de tecnologias como a Internet para otimizar o processo de produção e aumentar o lucro.

Ao discutir a ditadura do tempo espacializado como tempo abstrato⁶ e a sua relação com a dominação do econômico, Zarifian (2001, p. 41) afirma que, "para poder ser captado pelo capitalista, o tempo deve estar,

⁶ Zarifian (2001, p. 40) considera *tempo de trabalho abstrato* em seu texto não como em Marx, mas no "preciso sentido em que abstraímos de qualquer outra consideração que não seja o tempo espacializado".

em si, sob uma forma pura e calculável, porque é nele e por ele que pode se originar o mais-valor, e assim desenvolver o capitalismo industrial". A diferença introduzida no trabalho nesse capitalismo industrial em relação ao trabalho dos artesãos reside no "entrar no conteúdo temporal" do desperdício do potencial de trabalho no ato de sua aplicação produtiva (Zarifian, 2001, p. 42). Essa entrada no conteúdo temporal dividiu, em duas partes, o "tempo de trabalho socialmente necessário" para a produção da mercadoria: o tempo de trabalho pago e o tempo de trabalho não-pago. Apesar de esse tempo de trabalho pago também ser explorado pelo capitalista, é no tempo de trabalho excedente (não-pago) que se concentra a extração da mais-valia.

Pelo que Mill (2006) observou no processo de teletrabalho pedagógico, os capitalistas "já estão dentro do conteúdo temporal" da educação a distância virtual desde sua origem; e, agora, o interesse na exploração da mais-valia reside tanto no tempo de trabalho pago quanto no tempo de trabalho não-pago. Aliás, para ser mais preciso, mesmo não dilatando o tempo de trabalho socialmente necessário, o trabalho realizado virtualmente traz consigo a possibilidade de estender o tempo de trabalho não-pago para horários não compreendidos no espaço-tempo originalmente previsto (e pago) nas negociações. Isso ocorre, claro, porque no ciberespaço os limites entre tempos e espaços são fluidos e flexíveis. Dessa forma, o tempo de trabalho não-pago pode atingir, a rigor, o limite de 24 horas por dia.

Karl Marx⁷ demonstrou que o *valor da mercadoria* é determinado pelo *tempo de trabalho socialmente necessário* para sua produção (Souza Jr., 2000, p. 326), ou seja, medir o valor de uma mercadoria implica medir todo o tempo de trabalho nela contido, gasto desde a extração de sua matéria-prima até o momento em que ela é consumida, incluindo os custos de transformação, transporte, armazenamento e distribuição (Brandão, 2000, p. 324). Nessa perspectiva de análise, se a mercadoria produzida pelo teletrabalhador docente possui o mesmo valor que aquela produzida pelo trabalhador docente da educação presencial, parece que o capitalista se apropria de uma parcela maior de tempo de trabalho (ou seja, mais-valia) do trabalhador virtual, pois este "fica disponível" ao capitalista por mais tempo para produzir a mesma mercadoria.

Isso traz repercussões diversas para o trabalhador – por exemplo, a confusão entre sua vida profissional e sua vida privada. Entre os inconvenientes do teletrabalho, Schneider e Rosensohn (1997, p. 91-95) destacam "que já não há mais fronteiras claras entre o trabalho e a vida familiar e será preciso reinventar tais fronteiras, tanto materiais quanto psicológicas". Essa temática mereceu uma discussão cuidadosa no trabalho de Mill (2006), que teve como eixos de análise os tempos, os espaços, as tecnologias e o trabalho docente na atualidade.

4 Aspectos espaço-temporais do trabalho pedagógico na Idade Mídia

O desenvolvimento tecnológico atual tem como principal tendência a digitalização, que atinge todas as técnicas de comunicação e de

⁷ Originalmente, antes de Karl Marx, este debate sobre teoria do valor e tempo de trabalho socialmente necessário era o foco de economistas, como Adam Smith e David Ricardo.

processamento de informações. Como afirma Lévy (1993, p. 102), ao progredir, a digitalização conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática. Mais adiante, ao tratar de *interatividade*, Lévy nos convida a imaginar possibilidades tecnológicas de relações comunicacionais entre humanos.

Podemos aqui imaginar facilmente o desenvolvimento de microinterfaces relacionadas aos principais sentidos e módulos cognitivos humanos: reconhecimento parcial da fala, síntese vocal, telas tácteis, mesas digitalizadoras para o desenho ou escrita à mão, comandos através do movimento dos olhos, comandos da voz ou gestos da mão (Lévy, 1993, p. 111).

O estágio de desenvolvimento tecnológico que estamos experienciando trouxe consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos. Dessa maneira, sendo a educação uma atividade perpassada pelos processos comunicacionais, ela é diretamente influenciada pelas novas possibilidades comunicacionais criadas pela digitalização; por conseguinte, também o trabalho docente sofre alterações. Como vimos anteriormente, a experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada.

Os tempos e espaços escolares constituem fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico, inclusive para o seu desenvolvimento. Na educação presencial, é facilmente perceptível a relevância adquirida pela busca de compreensão do significado do tempo na vida escolar, do seu significado para o trabalho docente e para a formação daqueles que freqüentam a escola. O interesse pelos tempos escolares implica reflexão sobre a lógica temporal que orienta a organização do trabalho escolar: recortes das aulas em 50 ou 60 minutos, tempo para o trabalho coletivo, disciplinas com tempos distintos, entre outras coisas. Desse modo, percebe-se que a forma como os tempos escolares são organizados afeta profundamente a prática pedagógica: o tempo de começar a aula e de terminá-la, o tempo de cada conteúdo, de cada disciplina, de cada bimestre, de cada semestre, de cada ciclo, de cada ano letivo; o tempo de cada aula, do recreio, de contato com os colegas de trabalho, de relação com seus alunos; o tempo de uso do quadro-de-giz, do livro didático, do computador; o tempo da fala, das discussões, conflitos e consensos, das reuniões, das festas; o tempo de trabalho, de lazer, de descanso. São tempos, de algum modo, interligados entre si e diretamente relacionados com a prática docente. Análise semelhante pode ser feita em relação aos espaços de trabalho pedagógico.

A leitura do espaço pode ser feita por múltiplos olhares, e precisa ser considerada pela escola em seus aspectos formadores, uma vez que ele não é neutro, é polissêmico, de múltiplas funções, que precisam ser apropriadas pelo projeto das escolas. Os educadores devem tentar

buscar, numa visão mais ampliada, outros espaços formadores na cidade e no campo para planejar, intencionalmente, sua ação pedagógica (Minas Gerais, s. d., p. 13).

As formas como os espaços físicos e sociais da escola estão dispostos determinam o tipo das práticas docentes, influenciando a qualidade da ação educativa. Os espaços da sala de aula, da sala de professores, da biblioteca, da sala de reuniões, da secretaria, da direção, do pátio, dos corredores, da cantina, de trabalho e de descanso são espaços físicos, socialmente organizados, para possibilitar um melhor ensino e uma melhor aprendizagem. De alguma forma, são tecnologias desenvolvidas para dar suporte a diferenciadas propostas pedagógicas. Reside nesse espaço escolar uma importância formadora. A forma como ele está organizado interna e externamente, a definição das suas unidades de funcionamento, como ele é explorado, apropriado, ocupado e definido evidenciam a história dos grupos que o conformam.

A escola ocupa um espaço e um lugar: um espaço projetado ou não para tal uso e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, sua análise e compreensão, a partir dessa perspectiva, requerem algumas considerações prévias sobre as relações entre o espaço e a atividade humana, a escola como lugar e a dimensão espacial dos estabelecimentos docentes (Frago, Escolano, 2001, p. 62).

Para esses autores, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso (Frago, Escolano, 2001, p. 45). Dessa forma, o traçado arquitetônico da escola contribui muito para a formação dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Talvez por isso, no plano da educação presencial, prédios suntuosos ou não, sólidos, com salas de aulas arejadas ou não e outros compartimentos evidenciam a importância da escola como espaço formador.

Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) tomam a história da sala de aula como objeto de estudo e afirmam que este é o espaço mais representativo da escola. Pelas mudanças históricas na sala de aula, podemos perceber as transformações pelas quais passou a educação como um todo. Esses autores observam que

[...] aquilo que conhecemos como "sala de aula" sofreu modificações, tanto em sua estrutura material (na organização do espaço, na escolha dos locais, no mobiliário e no instrumental pedagógico) como na estrutura de comunicação (quem fala, onde se situa, o fluxo de comunicações) (Dussel, Caruso, 2003, p. 32).

Para demonstrar algumas das transformações pelas quais a organização, os espaços e os tempos da educação já passaram, Dussel e Caruso (2003) buscaram quatro imagens mostrando a educação em fases diferentes dos últimos cinco séculos (Figura 1).



Fig. 1. Gravura de 1592, provavelmente de uma escola de latim, onde se vêem o professor e seus colaboradores (Extraído de H. Schiffler e R. Winkler. *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*, Belsar Verlag, Stuttgart-Zürique, 1993).



Fig. 2. Sala de aula na Alemanha da época, tal como aparece em uma publicação em 1575 (Extraído de: D. Hamilton. *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, Londres, 1989, p. 37).

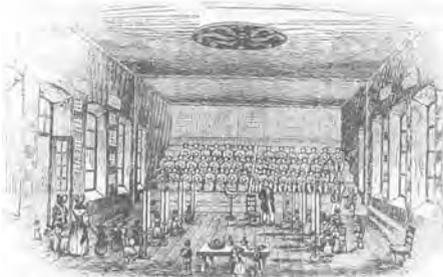


Fig. 3. Sala de aula inglesa, segundo a proposta de David Stow, em gravura de 1836 (Extraído de: D. Hamilton. *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, Londres, 1989, p. 104).



Fig. 4. Sala de aula infantil, escola de Londres em 1906 (Extraído de: Dina Coppelman. *London's Women Teachers. Gender, class, and feminism 1870-1930*, Routledge, Londres e Nova Iorque, 1996).

Figura 1 – Imagens representativas da história da sala de aula presencial, conforme Dussel e Caruso (2003, p. 30-31).

Frago e Escolano (2001, p. 121) buscam no arquiteto Antonio Fernandez Alba dois argumentos: "geralmente um modelo arquitetônico configura uma pedagogia" e "os conteúdos pedagógicos são os que dão uma qualidade ao espaço". Esses argumentos ajudam a compreender que a posição central da mesa do professor e a ordenação enfileirada de carteiras podem ter como justificativa uma visão de centralidade no professor e a noção de transmissão de conhecimento. O espaço e sua organização traduzem essa concepção, ou seja, a redefinição da proposta pedagógica (centralidade no aluno ou na aprendizagem, por exemplo) traz consigo a redefinição da utilização e das características do espaço. Por conseguinte, esse redimensionamento espacial pressupõe uma prática pedagógica diferenciada, pois as atividades, os saberes, os tempos e a postura docentes modificam-se significativamente.

Pensando nessa relação intrínseca entre espaço e proposta pedagógica, merece atenção o questionamento feito por Frago e Escolano (2001, p. 136): "Mudar de lugar os objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula? O que é uma sala de aula? O que é uma escola?" Interessa-nos, aqui, menos a busca por resposta aos questionamentos do que uma associação entre tais perguntas e o futuro da sala de aula. No contexto da dita sociedade informacional, num ambiente virtual de aprendizagem, na educação a distância pela Internet, o que pode ser concebido como uma sala de aula ou como escola?

Como afirmam Dussel e Caruso (2003, p. 235), a história da sala de aula manteve-se quase que imutável nos últimos cinco séculos (ou antes), mas podem ser percebidas, desde meados do século 20, bruscas mudanças nesta história em função de instalação da técnica e da tecnologia no contexto escolar.

Parece quase impossível pensar a sala de aula do futuro sem computadores, sem equipamentos de vídeo, sem muitas outras invenções das quais ainda não temos notícias, mas que já nos rondam como fantasmas antecipatórios (Dussel, Caruso, 2003, p. 235).

Enfim, o que está sendo configurado, atualmente, na educação a distância virtual parece muito pouco com o que Dussel e Caruso descreveram como "sala de aula". Se é que assim podemos chamá-la, a "sala de aula" na educação a distância mediada pelas tecnologias digitais poderia ser traduzida no que diz conhecida canção infantil (Figura 2):

<i>Era uma casa</i>				
<i>Muito</i>				
<i>engraçada</i>				
<i>Não</i>	<i>tinha</i>			
<i>teto</i>				
<i>Não</i>	<i>tinha</i>			
<i>nada</i>				
			<i>Ninguém</i>	
			<i>podia</i>	
			<i>Entrar</i>	<i>nela</i>
			<i>não</i>	
			<i>Porque</i>	<i>na</i>
			<i>casa</i>	
			<i>Não</i>	<i>tinha</i>
			<i>chão.</i>	

Figura 2 – Trecho da canção infantil "A Casa" (de Toquinho e Vinicius de Moraes).

Curiosamente, é exatamente essa metáfora do ENTRAR que foi adotada ou popularizada como estratégia para introduzir-se nessa "sala de aula muito engraçada". Diríamos que, na prática, a "casa" não é tão engraçada assim, pois ela possui, sim, teto, chão, e "qualquer um" pode adentrá-la. Trata-se, simplesmente, de uma sala de aula com outra materialidade e com temporalidade distinta.

Certamente, para que se compreenda o significado dos espaços-tempos da educação a distância há que se pensar quais são suas especificidades, pois trata-se de uma lógica de organização espaço-temporal diferenciada. A adoção de tecnologias digitais constitui, por si só, uma peculiaridade essencial, da qual outras tantas podem decorrer.

Merecem ser retomados dois argumentos que nos ajudam a compreender a "materialidade" da sala de aula virtual. Um deles é que a noção de tempo e a relação que os homens estabelecem com ele variam de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontram os grupos humanos (Elias, 1998). Ou seja, a experiência do tempo não é necessariamente a mesma para todos os grupos humanos, sendo esses grupos contemporâneos entre si ou não. Esse posicionamento explicita a possibilidade de experiências distintas

com o tempo para grupos de trabalhadores da educação presencial e da educação a distância. Sabemos que as tecnologias (as digitais em especial) típicas deste século 21 e mais presentes no processo de trabalho a distância interferem na experiência com o espaço-tempo de determinado grupo social, inclusive no âmbito do trabalho. Retomamos tal argumento porque ele torna normal a nova configuração da sala de aula. Uma sala de aula virtual continua sendo uma sala de aula. Sua composição básica mantém-se. O que queremos dizer ficará mais compreensível com a exposição do segundo argumento: *A sala de aula pode ser entendida apenas como um lugar percebido, construído socialmente e simbolicamente*. Esse mesmo entendimento é válido para todos os outros espaços e tempos da educação a distância.

Tomamos emprestado de Frago e Escolano (2001, p. 78) o argumento de que todo espaço é um lugar percebido e que a percepção é um processo cultural. "Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, constituídos. Espaços com significados e representações de espaços". Isso seria uma interpretação resultante não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica – o valor didático do símbolo constitui um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço.

Associando esse segundo argumento ao anterior, podemos inferir que a sala de aula virtual – ou seja, o espaço de trabalho do docente da educação a distância virtual – é apenas uma configuração distinta daquela tradicional. Reconfigurados dessa forma, os novos espaços e tempos ajustam-se às novas necessidades e (ou) ao estágio de desenvolvimento tecnológico. Tais necessidades e tal desenvolvimento podem ser vistos da perspectiva de uma evolução da civilização humana ou do prisma da nova fase de acumulação capitalista. O quadro pode ser completado com as possibilidades de experimentação do tempo da atualidade, especialmente aquelas ligadas à flexibilização de "tudo": uma sala de aula em que o arranjo "material" não obedece ao espaço material ou geográfico, como vimos. Uma sala de aula que está em todo lugar e a qualquer momento... Afinal, a flexibilidade temporal possibilitou a dobra do espaço, ou melhor, ciberespaço, quase celestial: onipresença, onisciência e onipotência.

Retomamos David Harvey (2001, p. 184) para concluir que parece ser aí, nessas novas rodadas e formas de configuração temporal e espacial (nessa sala de aula muito engraçada), que o atual regime de acumulação encontrou elementos de ingresso no contexto educacional, com estabilidade de médio prazo. Acabamos de presenciar, pois, o nascimento de uma "sala de aula muito engraçada"!!!

Referências bibliográficas

ABREU NETO, F. A. A produção da tecnologia pela luta de classes. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 23-35, 2005.

- AMARAL, M. T. Sobre tempo: considerações intempestivas. In: DOCTORS, M. (Org.). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 15-32.
- ARANHA, A. Taylorismo. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Nete/FAE/UFMG, 2000. p. 321.
- ARÊAS, J. B. Bérqson: a metafísica do tempo. In: DOCTORS, M. (Org.). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 130-141.
- BRANDÃO, M. Tempo de trabalho socialmente necessário. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Nete/FAE/UFMG, 2000. p. 324.
- CANO, C. B.; BECKER, J. L.; FREITAS, H. M. R. *A organização do espaço cibernético*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).
- _____. *Fim de milênio*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).
- _____. *O poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999c. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).
- CATTANI, A. D. Taylorismo. In: CATTANI, A. D. (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 247-249.
- CORIAT, B. *L'atelier et le chronometre*. Paris: Christian Bourgois, 1979.
- _____. Ohno e a escola japonesa de gestão da produção: um ponto de vista de conjunto. In: HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o "modelo" japonês*. São Paulo: Edusp, 1993.
- DOCTORS, M. (Org.). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DUARTE, A. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 48-61, 2000.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DPGA, 2001.

GAMA, R. *Engenho e tecnologia*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

GROSSIN, W. *Pour une science des temps: introduction à l'écologie temporelle*. Paris: Octares, 1996.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HELOANI, R. *Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LARANJEIRA, S. M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, A. D. (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 89-94.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARX, K. *Capital y tecnologia – manuscritos inéditos (1861-1863)*. Tradução de Elídio Marques. México: Terra Nova, 1980. p. 161-164.

_____. *O capital*. Edição resumida por Julian Borchardt. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. livro 1, v. 1, p. 201-233.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MILL, Daniel. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Dicionário do professor: tempos e espaços escolares*. Belo Horizonte: SEE/SIAPE, s.d.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. [S.l.: s.n.] 2004.

SANTOS, M. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. *O novo mapa do mundo: fim de século e globalização*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHNEIDER, B.; ROSENTOHN, N. *Télétravail: réalité ou esperance*. Paris: PUF, 1997.

SELVAGGI, F. *Filosofia do mundo: cosmologia filosófica*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SOUZA JR., J. Teoria do capital humano. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Nete/FAE/UFMG, 2000. p. 326.

WERTHEIM, M. *Uma história do espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WHITROW, G. J. *O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ZARIFIAN, P. *Temps et modernité: le temps comme enjeu du monde moderne*. Paris: L'Harmattan, 2001.

Daniel Mill, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde atua como coordenador da Unidade de Educação a Distância e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância.
mill@ufscar.br

Fernando Fidalgo, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
fernando@fae.ufmg.br

Recebido em 29 de março de 2007.

Aprovado em 18 de julho de 2007.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências

Alcina Maria Testa Braz da Silva
Marsyl Bulkool Mettrau
Márcia Simão Linhares Barreto

Resumo

Propõe-se a refletir sobre as relações que envolvem o lúdico e o ensino-aprendizagem das Ciências, a partir de uma perspectiva em que as concepções prévias de conceitos científicos sejam compreendidas como ponto de partida e parte ativa de um processo para a construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, coerente com a Epistemologia Genética e com uma abordagem socioconstrutivista, o objeto é apreendido por meio de uma estrutura cognitiva constituída pelo sujeito a partir de seus interesses e necessidades. A motivação vem a ser o elemento propulsor neste processo, tendo em vista que despertar o interesse implica envolver o indivíduo/estudante em algo que tenha significado para si. As seguintes questões norteiam esta reflexão: Qual o significado de motivar? Este significado passa apenas por proporcionar prazer por meio de atividades lúdicas ou vai para além de sua relação com o lúdico? Qual o papel do professor ao trabalhar com atividades lúdicas?

Palavras-chave: lúdico; aprendizagem; motivação; conhecimento científico.

Abstract

The ludic in the teaching-learning process of sciences

The objective of this paper is to reflect upon the relations involving the ludic activities and the teaching-learning process of sciences, from a perspective in which the pre-conceptions of scientific notions are recognized as the starting point and also as an active part of a process for the construction of new knowledge. From this point of view, which is coherent with the Genetic Epistemology and with a socio-constructivist approach, the object is seized by means of a cognitive structure elaborated by the subject based on his interests and needs. The motivation becomes the propelling element in this process, considering that stirring the interest implies involving the individual/student in something meaningful to himself. The following questions guide this reflection: What is the meaning of motivating? Does this meaning have the sole purpose of providing pleasure by means of ludic activities or does it surpass its relation with the ludic activities? What is the role of the teacher while working with ludic activities?

Keywords: ludic; learning process; motivation; scientific knowledge.

Introduzindo a discussão

O ensino de Ciências no Brasil vem sendo nesta última década motivo de novas discussões e reflexões na comunidade científica e no contexto do sistema educacional. É uma preocupação que em parte se relaciona ao acompanhamento da análise do resultado do Programa Internacional de Avaliação de Conhecimento de jovens de 15 anos no ensino regular (Pisa), financiado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos anos em que o teste foi aplicado (2000, 2003, 2006).¹ Segundo os dados já divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes aos anos de 2000 e 2003, o Brasil mostrou alguns avanços no segundo ano de aplicação da avaliação: foi o que mais cresceu em duas das áreas avaliadas da Matemática, melhorou em Ciências e manteve o desempenho de 2000 em Leitura. Em Ciências, teve uma melhora de 375 pontos em 2000 para 390 obtidos na avaliação de 2003; entretanto, ficou no grupo que obteve resultados abaixo da média da OCDE (356 a 495)² (Inep, 2007). Polêmicas à parte, no caso da área das Ciências, ao se analisar o desempenho dos alunos, retomam-se as discussões sobre a falta de experimentação e o ensino livresco das Ciências, a ausência do estabelecimento de relação com o cotidiano nas situações de ensino-aprendizagem, a grade curricular muitas vezes constituindo uma camisa-de-força para o desenvolvimento do trabalho criativo do professor. Outros pontos que se destacam são as questões relacionadas ao modelo de

¹ O Pisa abrange os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular de cada escola, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta. Ênfase no domínio dos procedimentos, compreensão dos conceitos e capacidade para responder a diferentes situações dentro de cada campo. As avaliações são realizadas a cada três anos, com um plano estratégico que estenderá os ciclos até 2015. Cada ciclo estuda em profundidade uma área de conteúdo "principal", a que se dedicam dois terços do tempo nas provas. As áreas principais são: Leitura em 2000, Matemática em 2003 e Ciências em 2006. Os relatórios correspondentes aos anos de 2000 e 2003 já se encontram disponíveis no site do Inep. Os resultados de 2006 têm previsão de divulgação no final de 2007 (<http://www.inep.gov.br>).

² Na escala geral, os países ficaram distribuídos em três faixas, segundo seus desempenhos na prova. Um grupo formado por 17 países ficou com pontuações entre 509 e 550. O segundo grupo, composto por quatro países, teve resultados equivalentes à média geral da OCDE, numa faixa de 498 a 506 pontos. Um terceiro grupo, formado por 19 países, ficou abaixo da média da OCDE (356 a 495): Noruega, Luxemburgo, Polónia, Hungria, Espanha. Letónia, Estados Unidos, Rússia, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia e Brasil (<http://www.inep.gov.br>).

transmissão e recepção dos conhecimentos científicos como verdades neutras e absolutas, o despreparo e desinteresse dos alunos pelas aulas de Ciências, a dificuldade de superação das concepções prévias/alternativas trazidas pelos alunos, lacunas na formação inicial do professor, suas concepções/representações sociais, a necessidade de se implementar a formação continuada, além de todo um contexto estrutural muitas vezes desfavorável que envolve as escolas e o próprio sistema educacional.

Este trabalho se propõe analisar algumas dessas questões, fazendo um recorte que inclui as relações entre o lúdico e o ensino-aprendizagem das Ciências, a partir de uma perspectiva em que as concepções prévias de conceitos científicos sejam compreendidas como ponto de partida e parte ativa de um processo para a construção de novos conhecimentos. Neste âmbito de discussão, o papel do professor como agente das mudanças pedagógicas é de vital importância e precisa ser considerado ao se pensar em propostas lúdicas para a área de Ciências.

Delimitando as questões de reflexão

A gênese dos conceitos científicos, ou seja, o estudo do percurso de aproximações e distanciamentos relativos à história de uma dada ciência sobre determinado conceito, tem como ponto de partida as respostas dadas por crianças e adolescentes. A procura das razões das divergências destas concepções alternativas com os conceitos científicos aceitos como corretos tem por objetivo encontrar uma lógica dessas respostas, ordenando-as de forma a verificar se existe um processo de superação dos enganos. Existem diversas denominações associadas às *concepções alternativas*, das quais as mais usadas na literatura são: i) *misconception*, utilizada com maior frequência, salienta o *erro* dos conceitos apresentados pelos estudantes; ii) *concepção alternativa* representa uma concepção não necessariamente errônea, mas uma outra possibilidade empobrecida do ponto de vista de um conceito científico; iii) expressões tais como *referencial teórico* e *teoria* sugerem que as *concepções prévias* dos estudantes encontram-se integradas e inter-relacionadas em estruturas; iv) existe ainda um grupo de expressões intermediárias, como *pré-concepções*, *crenças ingênuas*, *noções espontâneas*, *concepções espontâneas* e outras relativas à presença, nos estudantes, de idéias anteriores ao ensino (Smith et al., 1993/1994).

Entretanto, para se tentar compreender as *concepções alternativas* que os estudantes trazem ou mesmo constituem em uma situação de ensino-aprendizagem, é necessário buscar tanto a origem quanto a natureza destas *concepções prévias*; isto significa considerar que se deve ampliar o contexto em que a discussão se processa. Assumir uma teoria adequada para investigar tanto as cognições dos alunos quanto a dos professores significa assumir que as *concepções alternativas* não são, de fato, um conhecimento errado sobre o mundo nem estão aplicadas em *contextos errôneos* – são representações construídas e comunicadas socialmente.

Deste modo, torna-se necessário considerar que "a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Desta afirmativa de Vygotsky (1991, p. 99) depreende-se que a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos.

As *concepções prévias* podem então ser compreendidas como parte de um processo socialmente construído. Os atores sociais, indivíduo ou grupo, no caso tanto *estudantes* quanto *professores*, constituem suas representações de um determinado objeto de interesse a partir de suas práticas sociais. Essas representações são produzidas com vista a fazer frente a uma teoria ou a um conceito com os quais interagem. Assim sendo, no processo de ensino-aprendizagem, os atores sociais estabelecem um relacionamento de simbolização/interpretação ou representação do objeto *conhecimento ensinado/ensinável*. Essas representações tomam o lugar do objeto conferindo-lhe significações. Dessa maneira, o novo conceito é assimilado a uma rede anterior de significações que lhe dá sentido. Esse sentido encontra-se tanto na origem quanto na permanência dessas concepções/representações determinando o próprio processo pedagógico (Braz da Silva, 1998).

Os diversos trabalhos de teóricos do campo da pesquisa em educação em Ciências – diSessa et al. (1982, 1983, 1985, 1988, 1993), Smith et al. (1993), Clement (1983), McCloskey (1983), Resnick (1983), Neshet (1987) – têm por premissa que tais concepções prévias devem ser compreendidas como parte ativa de um processo de desenvolvimento cognitivo/conceitual. Desta maneira, as concepções podem ser tomadas como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Assim sendo, o papel do indivíduo/estudante é o de construtor de seus conhecimentos a partir de seus interesses, que o conduz à ação no sentido de tomar para si um dado objeto. Este objeto não é de fato puro, ou seja, ele é sempre o resultado de alguma interpretação do sujeito.

Esta maneira de ver, coerente com a Epistemologia Genética, considera que o objeto é apreendido por meio de alguma estrutura cognitiva constituída pelo sujeito a partir de seus interesses e necessidades (cf. Piaget, várias obras, particularmente 1975). A motivação vem a ser, portanto, o elemento propulsor neste processo, tendo em vista que despertar o interesse implica envolver o indivíduo/estudante em algo que tenha significado para si.

No pensamento criativo, a motivação funciona como uma fonte para a criação, sendo este processo uma busca de ordenações e significados a partir do próprio cotidiano do indivíduo. "Ser consciente, compreender, analisar e ordenar os fenômenos que lhe rodeiam e avaliar o sentido das formas por ele ordenadas para comunicar-se com os outros seres humanos" corresponde a necessidades humanas existenciais (Mettrau, 2000a, p. 25). Não é apenas o "gostar" que impulsiona o ato criativo, mas a necessidade de se expressar "no" e "para" o mundo físico e social que o rodeia e no qual se insere pelas ações criativas. Ainda segundo Mettrau, "os processos de criação ocorrem tanto no âmbito da intuição quanto no âmbito racional" e, portanto, "criar é

dar forma a algo novo em qualquer campo da atividade", representando uma dimensão da inteligência (Mettrau, 2000a, 2000b).

Deste modo, algumas questões de base surgem, de forma interdependente, a partir dessas argumentações: Qual o significado de motivar em uma situação de ensino-aprendizagem? Este significado passa apenas por proporcionar prazer por meio de atividades lúdicas ou vai para além disso, em sua relação com o lúdico? Qual o papel do professor ao trabalhar com atividades lúdicas nesta perspectiva?

O jogo como estratégia de motivação

À primeira pergunta, poderíamos responder, de maneira sintética, a partir das seguintes reflexões:

De acordo com a teoria piagetiana do desenvolvimento, o jogo como movimento predominantemente assimilativo do organismo constitui a possibilidade primeira do processo de desenvolvimento cognitivo; ou seja, o desenvolvimento se dá por meio do jogo.

O que nos levou a privilegiar o jogo no processo de desenvolvimento cognitivo?

Inicialmente, a inteligência se constrói a partir da ação que o indivíduo realiza sobre o meio. Essa ação consiste num movimento contínuo de busca de equilíbrio das duas funções básicas do organismo: assimilação e acomodação. Entende-se assimilação como a incorporação dos dados da experiência às formas de atividades próprias do sujeito e acomodação, como a modificação dessas formas mediante limitações do meio.

Assimilação e acomodação são, portanto, funções indissociáveis e complementares que garantem o crescimento. No entanto, parece possível destacar a assimilação como fato psicológico primordial, já que ela representa a colocação do sujeito-ambiente de acordo com as formas de atividades próprias do sujeito. Privilegiá-la, no entanto, não significa negar ou excluir a função acomodativa. A função assimilativa traz implícita sua complementar acomodativa.

Colocar sobre o meio suas formas de atividade significa expor essas formas ao meio, expor à mudança, portanto, já que, pelo simples fato de esse meio ser distinto do sujeito, não se submete indefinidamente às tendências do sujeito. O meio está dado, estruturado e resiste ao sujeito. Mas o que a assimilação tem de primordial é sua característica de definidora da relação sujeito/mundo. Para um mesmo meio, num mesmo tempo e num mesmo espaço, teremos, para cada sujeito, diferentes processos sendo estabelecidos. A função assimilativa confere ao processo de desenvolvimento a marca da individualidade. É exatamente essa função assimilativa que, especializada, transforma-se em jogo. O jogo é, então, nada mais nada menos que a manifestação extrema da função assimilativa, consistindo fundamentalmente em submeter o real à subjetividade (Brazil, 1988). Da mesma forma, teremos para a acomodação a imitação como sua manifestação extrema, consistindo esta em copiar o real.

Em outro aspecto da teoria encontramos um segundo critério para nossas escolhas.

A inteligência é um desprendimento gradual do que é dado ao sujeito perceptivamente; é a possibilidade gradativa de atuação e transformação sobre o que é dado. Se a acomodação garante ao sujeito que, em seu desenvolvimento, leve em conta a realidade dada, temos também que é a assimilação e, portanto, o jogo, que garante que ele supere a realidade dada (Brazil, 1988).

Outro aspecto que fornece mais um critério sobre o qual se pode apoiar nossa reflexão consiste em considerar que a condição da criança é tal que a realidade se impõe como modelo. O mundo físico e o mundo social se impõem à criança pela sua superioridade e complexidade de recursos, variações e imprevisibilidade. O poder do adulto sobre a criança é um dado, nem que seja pelo simples fascínio que exerça. A realidade que a criança encontra já se impõe como modelo a ser invejado e imitado. Parece-nos então necessário abrir espaço para o jogo; oferecer um ambiente um pouco mais transformável pela criança. Adotar o jogo como metodologia curricular significa abrir espaço para a subjetividade, para o novo e o desconhecido. Isso não significa negar a imitação, negar a realidade estabelecida, negar limites. O limite é inevitável; ele está presente até no próprio corpo da criança, e ela o experimenta quando, por exemplo, deseja apanhar um objeto no alto e percebe que seu braço é demasiadamente curto. Portanto, mesmo que se quisesse, não poderíamos eliminar os limites da experiência. O importante é que a criança vivencie os limites, porém na sua integridade. É preciso vivenciar os dois aspectos da realidade: o *sim* e o *não*. Estamos apenas tentando permitir que o *sim* apareça de forma mais enfática, e a motivação por meio do jogo representa um caminho e uma estratégia em direção a esse fim.

A segunda questão pode ser respondida ao discutirmos a relação em ensino-aprendizagem em Ciências e o papel do lúdico nesta relação.

A relação ensino-aprendizagem em Ciências

Na proposta de diSessa et al. (1993), a construção do conhecimento sustenta-se nas idéias de *contexto* e *fontes produtivas* que remetem às noções de *primitivos fenomenológicos*, estruturas elementares obtidas por abstrações simples, e *conhecimento em pedaços*, expressão do relacionamento estabelecido entre essas estruturas. A partir desse sistema caracteriza-se a *ciência do senso comum*, por exemplo, como um conjunto de elementos intuitivos que, em função do *contexto* onde são requeridos, representam valiosas *fontes* para se chegar ao entendimento científico ou são abandonados sem serem substituídos conforme a especificidade da situação. Esse processo funciona como uma gradual reorganização das *idéias prévias*, na qual os mecanismos cognitivos não são alterados, mas *mudanças estruturais* ocorrem.

Do ponto de vista da Epistemologia Genética, o *desenvolvimento conceitual* é função de uma transformação constante das *estruturas cognitivas*, sendo porém garantida a invariância *funcional*; ou seja, a *função cognitiva* se processa da mesma maneira, quer na criança, quer no cientista (Piaget, 1973). Essas *mudanças estruturais* implicam rupturas, novas estruturas mais adequadas, que permitem a construção de *modelos* do real por meio da coordenação de *pedaços de estruturas* (Piaget, Garcia, 1987a), enquanto que os instrumentos e mecanismos de elaboração do conhecimento permanecem ativos, garantindo a continuidade da *função cognitiva* (Piaget, Garcia, 1987b).

Vygotsky (1989) aponta a aprendizagem como um aspecto necessário e universal do processo de expansão das funções psicológicas naturalmente organizadas e especificamente humanas. Esta hipótese estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizagem e os de desenvolvimento internos; no entanto, permite aceitar a constatação de que existem crianças (e adultos) que podem queimar etapas de aprendizagem, pois estas não ocorrem linearmente em todos, podendo estar, inclusive, diretamente relacionadas com os níveis e estilos de conhecimentos oferecidos na família, na escola e no meio social.

A influência do *contexto*, em particular, e o critério de escolhas mais adequadas ao aproveitamento dos elementos cognitivos prévios, de um modo geral, consistem em pontos proximais da teoria elaborada por diSessa et al. (1993) com a epistemologia piagetiana e a natureza social da aprendizagem humana defendida por Vygotsky: os significados apreendidos do *objeto* são postos em uma *rede de significações*, e estas são sempre contextuais.

Piaget e Garcia (1987a) sustentam que são duas as lógicas envolvidas nessas reestruturações: a lógica das ações e a lógica das significações, ambas tendo por fundamento a reflexão (não consciente) sobre os esquemas sensório-motores, os quais remontam às atividades do sujeito produzidas no sentido de adaptação ao meio físico e social e representadas como normas de reação ou condutas, indicando os caminhos dos interesses do sujeito. Estas lógicas de caráter intencional, ou seja, com base nos conteúdos postos pelo sujeito nos significados, explicitam formalmente que o objeto constitui o resultado de uma interpretação. Não há como se referir ao objeto puro, pois este é sempre uma interpretação do sujeito, e somente por meio da descentração do sujeito individual, que se faz coletivo, grupo de cientistas e pensadores envolvidos com determinado objeto, torna-se possível ultrapassagens que permitem a constituição e o progresso das Ciências, da Matemática e da Lógica.

Um outro ponto que precisa ser destacado refere-se ao constante processo de formalização que foi sendo trilhado ao longo do desenvolvimento histórico das ciências, o qual representa um distanciamento cada vez maior em relação às situações que envolvam a realização de experiências e o próprio conhecimento cotidiano. Isso só faz agravar a situação de ensino-aprendizagem escolar. O *corpus* da Física, por exemplo, com suas teorias "matematizadas", seus instrumentos cognitivos altamente formalizados, estimula a tendência de se supor que o instrumento cognitivo privilegiado é

a lógica dedutiva e não as experimentações como condição de aferição dos modelos conceituais, mesmo quando, no nível de discurso, não se desconsidere a observação sistemática e a experimentação (Braz da Silva, 2004).

Obviamente seria ingênuo pensar que a passagem de uma concepção não formal para formal deixasse de produzir efeitos no processo de aprendizagem, pois ensinar Física como uma disciplina já formalizada freqüentemente resulta no afastamento da investigação da própria formalização. Segundo Jonassen (1999, p. 4), "as leis abstratas e regras (como as fórmulas matemáticas) divorciadas de qualquer contexto ou uso têm pouco significado para os aprendentes".

É necessário, no entanto, esclarecer que, ao ressaltar a importância da experimentação, não se está propondo um experimentalismo ingênuo que enfatiza a observação pela observação nem fazendo a apologia do método único, como Bacon, por exemplo; o que está em pauta é o interesse do estudante como propulsor da aprendizagem. E esse interesse se manifesta a partir da ação, permitindo a construção de significados que põem o objeto para o sujeito. Não há como descartar a afetividade no trabalho escolar e nem nos processos cognitivos. Não há desenvolvimento cognitivo se o sujeito não se envolve com o objeto. O afetivo está relacionado com o interesse do *sujeito* que coloca o *objeto* como tal para si deflagrando a ação. Portanto, a articulação, se é que podemos usar este termo, entre o afetivo e o cognitivo, é construída segundo as significações atribuídas ao objeto pelo sujeito. Estas significações estão associadas às relações sociais e ao contexto cultural no qual a interação sujeito-objeto se dá, sendo, porém, o modo como são adquiridas dependente dos mecanismos cognitivos do sujeito (Piaget, Garcia, 1987b).

O papel do lúdico

O problema fundamental está no efetivar um processo educativo centrado nas ações do sujeito, nas perturbações produzidas pelo exame de situações práticas, de maneira a se obter as bases para as ultrapassagens conceituais relevantes. Segundo Kishimoto (1999), a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vista a estimular certos tipos de aprendizagem. De nada adianta desenvolver em sala de aula um formalismo, seja matemático ou lógico, de determinado problema, se este não se constitui como um *problema* para o estudante. Não se pode esperar superação em suas *concepções alternativas* se os estudantes engajados no processo de aprendizagem não estão, de fato, envolvidos no construir e questionar suas hipóteses. É necessário que se sintam *seduzidos* pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência.

É possível identificar semelhanças entre este encaminhamento, inspirado na importância dada à ação como *instrumento* de aprendizagem, e a proposta construtiva de diSessa et al. A valorização da atividade/ação, via *prática de experiências*, é uma presença marcante na perspectiva

desses autores, e esta consiste em uma aproximação válida. Por exemplo, eles enfatizam a experiência como uma espécie de ponte entre o conhecimento intuitivo e o formal, sendo a base para o que denominam *pré-ciência*, ou seja, um suporte móvel de conhecimento que flexibiliza a incorporação e a difusão do formal. O caráter qualitativo e intermediário deste estágio constitui um trunfo contra a *cultura* da memorização e a prioridade que o formalismo adquire na educação tida como *tradicional*. Segundo Santos apud Balestro (2001, p. 12), desenvolver o aspecto lúdico "facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural", ou seja, "os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento".

A ênfase na experiência tem, segundo aqueles autores, um objetivo claro: servir de ambiente propício e motivador para que o estudante desenvolva suas *idéias prévias*, reorganizando-as em direção ao conhecimento científico. Atividades do tipo "*como funciona?*" deveriam ser tão incentivadas quanto a elaboração de experimentos ou leituras de textos, de modo a possibilitar ao estudante a ampliação de seus domínios, ou seja, buscar interpretações em *contextos* diferentes. Um exemplo de atividade com esta *performance* é a tarefa lúdica da *dynaturtle* (tartaruga do Logo)³, que intenta chegar à compreensão dos conceitos de Dinâmica a partir da evolução de *conceitos ingênuos*, baseados na expectativa Aristotélica de que as coisas se movem na direção em que estão sendo empurradas (diSessa, 1982).

O uso da informática por meio de *softwares* educativos do tipo *dynaturtle* é uma das áreas da informática educativa que mais se destacou no campo educacional no sentido de possibilitar a criação de ambientes de ensino-aprendizagem lúdicos por meio do jogo, agregando elementos tais como entusiasmo, concentração e motivação. Portanto, a comunicação via informática, além de ser altamente atraente pelos múltiplos recursos que oferece, é também uma ferramenta didática que precisa ser entendida e, deste modo, investigada em seu potencial pedagógico.

Por meio do lúdico, tanto a criança quanto o adolescente são livres para determinar suas ações. A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre as situações pensadas e as situações reais e possíveis. O brincar é um fator muito importante do desenvolvimento, pois possibilita e favorece transformações internas. A informática, se bem usada na Educação, será sempre um bom coadjuvante neste processo e, talvez, um acelerador dos processos cognitivos, sociais e afetivos (Mettrau, 1995a).

É importante distinguir o lúdico da idéia de divertimento, segundo a conceituação de Luckesi (apud Ramos, 2000, p. 52), ao se referir ao lúdico como

[...] um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas a presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Nesse espaço de discussão se encontra o papel do lúdico na relação ensino-aprendizagem das ciências – um papel que transcende o proporcionar

³ O Logo foi pensado para ser aprendido por pessoas (principalmente crianças) em seu primeiro contato com a programação. A linguagem foi desenvolvida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, EUA, pelo professor Seymour Papert. Papert (1994) trabalhou alguns anos com Piaget, durante as suas pesquisas, em busca do que seria mais tarde chamada de Linguagem Logo. Sua parte gráfica permite transmitir ordens à tartaruga de forma direta. "Para a Frente", "Para Trás", "Para a Direita", "Para a Esquerda", "Use Lápis", "Use Borracha" são alguns dos comandos mais simples. Através desses comandos a criança consegue mover a tartaruga e programá-la para traçar retas e arcos, colorir, apagar, aparecer e desaparecer da tela.

apenas prazer no envolvimento dos estudantes com as atividades experimentais ou informáticas. A motivação adquire o sentido de elemento constituidor e constituinte das ultrapassagens necessárias à apreensão dos conceitos científicos na rede de significados de cada indivíduo.

A terceira questão, relativa ao papel do professor a partir da perspectiva de se trabalhar com as atividades lúdicas, pode ser pensada em função das implicações práticas apresentadas a seguir, com as quais concluímos este ensaio.

Implicações práticas

Adotar o jogo como metodologia significa, antes de tudo, acompanhar o aluno e não fazê-lo acompanhar-nos, o que permite o reconhecimento de algumas implicações práticas.

A discussão sobre as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas em uma instituição como a escola – representativa do sistema educacional com suas normas específicas e inserida na organicidade do contexto mais amplo – permite que se estabeleça a seguinte questão: como a educação que se processa numa instituição, dentro das relações de poder, instrumentada pela práxis do jogo no trabalho, pode criar um espaço em que o sujeito se expresse e se diferencie por meio de uma dialética que o ligue às situações socialmente elaboradas?

Todo trabalho escolar deverá atender aos objetivos teóricos e práticos estabelecidos previamente, porém as estratégias para alcançá-los deverão ser estruturadas a cada dia, na sala de aula, a partir do que o professor perceber da disponibilidade de seus alunos. O professor disporá, com estas proposições, de indicações e sugestões que deverão ser utilizadas como instrumento para acompanhar e enriquecer situações em que os estudantes estejam envolvidos espontaneamente.

Propõe-se a prática do jogo como recurso que possibilita essa dialética, enquanto metáfora da razão e do desejo, preservando um espaço de criatividade, espaço possível da transgressão da lei.

O professor deverá encontrar, na escola, liberdade suficiente para que possa aproveitar o tempo e o espaço disponíveis para sua turma, de acordo com o que os alunos manifestem quanto a seus sentimentos e interesses. O contato com um material variado e a socialização com os colegas poderá suscitar no aluno o desejo de realizar uma série de atividades. Ao identificar esse desejo, o professor deverá então tentar enriquecer e problematizar a atividade de forma a solicitar do aluno sua atuação plena. O importante é que os estudantes não participem mecanicamente e que possam também sugerir outras atividades a partir daquela proposta. É necessário que a atuação autônoma sobre o meio seja vivenciada como tal pelo aluno em suas experiências de aprendizagem.

A relação professor-aluno deve ter como característica básica a co-participação, em um processo de valorização das concepções trazidas pelos alunos. O papel do professor não é o de transmitir ou impor informações e

soluções prontas; sua tarefa mais importante é a de ouvir e perceber o que os alunos lhe mostram. Para tanto, é importante o aluno sentir que a expressão de seus sentimentos, interesses e idéias está sendo aceita, que tudo aquilo que ele expressa será levado em consideração no contexto escolar. As diferenças individuais não devem ser vistas como obstáculos, mas como recursos para uma interação rica e autêntica, de modo a se trabalhar de forma inclusiva.

A escola deve ter por proposta que o importante é o processo de desenvolvimento ativado e facilitado. Para cada atividade proposta, deverá sempre se perguntar até que ponto e de que forma tal atividade contribui para o referido processo. Não devem ser impostas rotinas de atividades sem que se pense se essas atividades ajudam e se a rotina é realmente indispensável. Em vez de ensinar, segundo Piaget (1975), o objetivo deve ser facilitar o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Em relação aos pontos discutidos neste ensaio, destacam-se as seguintes considerações:

- O jogo como estratégia de motivação

Ao jogo não é possível impor modelos, em nome dos quais se legitima a ordem e aperfeiçoa seus meios de influência e produção. O jogo é uma via, e, no seu percurso, se constituem as significações do sujeito.

- O papel do lúdico

Por meio do lúdico encontra-se o espaço atualizado da diferença onde se realiza o sujeito. O brincar é o espaço criativo que existe entre as pessoas, é uma forma original de expressar o desejo.

Porém, tudo o que está dito e proposto se refere ao potencial intrínseco ao processo do ensino-aprendizagem do conhecimento. Caberá ao professor tentar conhecer cada vez mais aqueles estudantes com quem trabalha e utilizar seus próprios recursos criativos, sua própria experiência e vivência.

Além de tudo, é preciso entender que o conhecimento discutido se baseia em teorias. As teorias científicas são bons instrumentos para se olhar à realidade e atuar sobre ela. Mas, como toda construção científica, são instrumentos incompletos e provisórios. Assim sendo, é preciso estar atento à realidade, ao que o aluno nos traz e apresenta em sala de aula, de modo a completar ou refutar os instrumentos científicos utilizados.

O profissional de Educação e, em especial, o professor, em todos os níveis de ensino, deve se preocupar, portanto, em não correr o risco de violentar a realidade do aluno em nome de teorias cuja utilidade só deve ser a de facilitar nossa aproximação e entendimento desta realidade.

A disposição para brincar é uma característica de criatividade. Muitos cientistas revelaram uma visão lúdica dos problemas com que se depararam. Brincaram com os significados de fatos bem conhecidos e, ocasionalmente, obtiveram respostas incomuns para os problemas, estabelecendo novas relações (Mettrau, 1995b).

Referências bibliográficas

BALESTRO, M. Recreação na escola: um espaço necessário para a educação infantil. In: ROWAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Ulbra, 2001.

BRAZIL, V. N. C. *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. *Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. Concepções alternativas dos conhecimentos científicos: elementos para a determinação de sua gênese. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9. e EPF, 9., Jaboticatubas/MG, 2004. *Anais...* [S.l.: s.d.], 2004. CD-R, ISBN 85-89064-03-4.

CLEMENT, J. A. Conceptual model discussed by Galileo used intuitively by Physics. In: GENTNER, D.; STEVENS, A. L. (Ed.). *Mental models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associations, 1983. p. 325-340.

dISESSA, A. A. Unlearning Aristotelian Physics: a study of knowledge-based learning. *Cognitive Science*, v. 6, p. 37- 75, 1982.

_____. Phenomenology and the evolution of intuition. In: GETNER, D.; STEVENS, A. L. (Ed.). *Mental models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. p. 49-70.

_____. Learning about knowing. In: KLEIN, E. L. (Ed.). *Children and computers*. São Francisco: Jossey-Bass, 1985. p. 97-125. (New directions for child development, n° 28).

_____. Knowledge in pieces. In: FORMAN, G.; PUFALLI, P. (Ed.). *Constructivism in the computer age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p. 49-70.

dISESSA, A. A. et al. Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, v. 10, p. 105-225. 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Relatórios anuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acessado em: 2007.

JONASSEN, D. et al. *Learning with technology: a constructivist perspective*. New Jersey: Prentice Hall, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

McCLOSKEY, M. Naive theories of motion. In: GENTNER, D.; STEVENS, A. L. (Ed.). *Mental models*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associations, 1983. p. 299-323.

METTRAU, M. B. Lúdico: o diálogo da informática. *Revista Fonte*. v. 2, n. 3, mar./jun. 1995a.

_____. *Nos bastidores da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1995b.

_____. A criatividade no mundo atual. *Hifen*, p. 24-25, 2000a.

_____. *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000b.

NESHER, P. Towards an instructional theory: the role of students' misconceptions. *For the Learning of Mathematics*, v. 7, n. 3, p. 33-40, 1987.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: P.U.F., 1975.

_____. *A gênese das estruturas lógicas elementares*. São Paulo: Zahar, 1975.

PIAGET, J.; GARCIA, R. *Vers une logique des significations*. Gêneze: Mourionde Editeur, 1987a.

_____. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987b.

RAMOS, R. L. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, C. (Org.). *Ensaio de ludopedagogia*, n. 1. Salvador: UFBA/Faced, 2000.

RESNICK, L. B. Mathematics and science learning: a new conception. *Science*, v. 220, p. 477-478, 1983.

SMITH, J. P. III; DISSA, A. A.; ROSCHELLE, J. Misconceptions reconceived: a constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 3, n. 2, p. 115-163, 1993/1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Alcina Maria Testa Braz da Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, é docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Rio de Janeiro-RJ.

alcinamaria@terra.com.br

Marsyl Bulkool Mettrau, doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal, é docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Rio de Janeiro-RJ.

marsyl@superig.com.br

Márcia Simão Linhares Barreto, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Rio de Janeiro-RJ.

marciasimaob@yahoo.com.br

Recebido em 24 de janeiro de 2007.

Aprovado em 27 de julho de 2007.

História Cultural e História das Ideias Educativas: reflexões e desafios*

Alberto Filipe Araújo

Resumo

Tenta, num primeiro momento, compreender as questões e os desafios que a "nova" História Cultural coloca a quem pretende investigar no campo da História das Ideias Educativas. Num segundo momento, interroga-se se a História das Ideias Educativas e as figuras do imaginário educacional, que também a constitui, assume um desafio à "nova" História Cultural. Do cruzamento dos dois momentos, o autor conclui da impossibilidade de se fazer uma História das Ideias Educativas sem ter em conta os novos olhares sobre a História Cultural, nomeadamente a sua perspectiva hermenêutica e a ênfase atribuída ao lugar das imagens, assim como defende a necessidade da "nova" História Cultural ter em conta as figuras do imaginário educacional: mitos, temas míticos, heróis e divindades mitológicas, presentes nas ideias educativas.

Palavras-chave: história cultural; história das ideias educativas; ideias educativas; imaginário educacional

* Agradeço aos professores doutores António Sampaio da Nóvoa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa) e Luís Alberto Marques Alves (Faculdade de Letras da Universidade do Porto) pela leitura atenta que fizeram do presente estudo, assim como pelas sugestões e críticas feitas.

N. do E. – Foi mantida em todo o texto a grafia lusitana própria do Autor.

Abstract

Cultural History and History of Educational Ideas: reflections and challenges

In a first moment in this paper, the author tries to understand the issues and challenges that the "new" Cultural History raises to whom wishes to research the field of History of Educational Ideas. In a second moment, he discusses if the History of Educational Ideas and the symbols of the educational imaginary are defying the "new" Cultural History. After these two moments, the author concludes of the impossibility of making History of Educational Ideas without taking into consideration new insights on the Cultural History, specifically the hermeneutic perspective and the stress upon images, as it is emphasised by the "new" Cultural History when analysing several educational imaginary symbols: myths, mythical themes, heroes and mythological divinities present in educational ideas.

Keywords: cultural history; history of educational ideas; educational ideas; educational imaginary.

Introdução

Pensar actualmente a História das Ideias Educativas, independentemente do contributo inovador da "nova" História Cultural, parece-nos senão uma tarefa devotada ao fracasso, pelo menos o fechar de uma janela hermenêutica promissora a uma reflexão estimulante e criativa. Persistir nessa atitude compromete, a nosso ver, o aprofundamento do debate em torno das ideias educativas e, conseqüentemente, da sua problematização e recepção. Por isso, vamos tentar reflectir nalguns desafios que a "nova" História Cultural coloca à História das Ideias Educativas, explicitando, desde já, que não é nossa intenção aqui apresentar uma história da "nova" História Cultural, inclusive estudar as possibilidades, os problemas e as questões que coloca à História da Educação, pois importantes estudos foram já realizados nesse sentido (Peter Burke, Roger Chartier, Lynn Hunt, Sol Cohen, António Viñao Frago, além dos estudos dirigidos por Thomas Popekewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra, por Manuel Ferraz Lorenzo e por Ignacio Olábarri e Francisco Javier Caspistegui, entre outros, podem ser exemplos).

Contudo, importa salientar que utilizamos, ao longo deste artigo, a expressão "nova" História Cultural na acepção que Peter Burke (2005, p. 68-69) lhe confere, ou seja, como uma forma de história eclética que vê na antropologia histórica e nos contributos teóricos de Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e de Pierre Bourdieu uma fonte de inspiração, além como, pelo menos aparentemente, a superação da História Intelectual e da História Social (Burke, 2005, p. 44-98).

Aquilo que realmente nos interessa, pois, é perceber, por um lado, as grandes questões e desafios que atravessam a "nova" História Cultural

e, por outro, de que modo essas questões contribuem para re-pensar uma História das Ideias Educativas e, conseqüentemente, se as próprias ideias educativas no âmbito do imaginário educacional constituem, ou não, um desafio à "nova" História Cultural.

1. Questões e desafios da "nova" História Cultural

O legado que o pensamento pós-moderno, de acordo com Júlio Ruiz Berrio, doou à "nova" História Cultural é formado pela "viragem linguística" (o conhecido "*linguistic turn*"), pela "teoria da recepção", assim como pelos temas predilectos da "nova" História Cultural: as mentalidades, a cultura material, os sentimentos, as emoções, o imaginário, as representações e as imagens mentais, a cultura da elite e a cultura popular, a história intelectual, a história dos actores implicados na cultura académica, a distribuição e o uso do espaço e do tempo escolar, o tipo de linguagem e de discurso, a história da "mente humana como produto sociohistórico – no sentido vigotskiano – e a dos sistemas de significados compartilhados – no sentido geertziano – ou outros objectos culturais produto dessa mesma mente, e entre eles, como não podia deixar de ser, a linguagem e as formações discursivas criadoras de sujeitos e de realidades sociais" (Viñao Frago, 1995, p. 246).

A este conjunto de temas, António Nóvoa (2000, p. 21-52; 2001, p. 45-66), entre outros, chama a atenção para a importância do estudo das imagens não somente como fontes primárias de investigação, mas também como novas formas de compreensão histórica. Além disso, a denominada "nova" História Cultural, não renunciando à noção de causalidade social, passou a atribuir um papel activo à cultura e à criatividade individual em conformidade com os processos e as relações sociais, além de enfatizar a interdisciplinaridade e a especificidade e multiplicidade de subjectividades que o pós-modernismo proporciona.

A "nova" História Cultural, graças à influência da antropologia e da teoria literária, surge, por um lado, como uma tentativa de fazer uma história total (Peter Burke) e, por outro, como uma tentativa de afirmar a dimensão sociocultural dessa nova modalidade histórica (Roger Chartier). Constatamos assim que a "nova" História Cultural destaca simultaneamente o lado socioeconómico, o imaginário (tema próprio da História das Mentalidades) e os discursos ideológicos sob a forma de representações ou construções sociais que devem ser interpretadas hermeneuticamente. Nesta perspectiva, ela é "polifónica" de acordo com a expressão usada por Peter Burke (1996, p. 115; 2000, p. 267; 2005, p. 163) herdada de Mikhail Bakhtin:

A história cultural é a história total porque a tarefa do historiador da cultura é pintar um retrato de uma época ou, menos metaforicamente, revelar as conexões entre diferentes âmbitos como são a política, a vida social e as artes – precisamente aquilo que Burckhardt realizou no seu famoso ensaio sobre o Renascimento ou Huizinga no seu livro *O Outono da Idade Média* (1919).

A "nova" História Cultural assume um estatuto marcadamente interdisciplinar, e também nesse sentido total porque consegue libertar-se da história de feição marxista e científica que procurava, como se sabe, os mecanismos ocultos da transformação histórica por detrás da superfície do comportamento colectivo. Este estatuto implica, por um lado, uma recusa de reduzir a "nova" História Cultural à história económica e política, o abandono da ilusão da objectividade e, por outro lado, o reconhecimento do papel fundamental da imaginação na reconstrução histórica. Deste modo, a "nova" História Cultural afirma-se, por conseguinte, como uma "ciência social interpretativa" (Clifford Geertz e Charles Taylor), porquanto faz da compreensão a pedra angular do trabalho interpretativo das práticas discursivas em contextos históricos; ou seja, uma compreensão que empresta mais cor e densidade à descrição e consequente interpretação dos diversos discursos situados em contextos mais ou menos problemáticos. No entanto, a questão da interpretação aplicada ao contexto historiográfico das ideias educativas é inseparável de algumas linhas-força já traçadas e discutidas no âmbito quer da "nova" História Cultural, quer de "uma nova história cultural da educação" (Tenorth, 2001, p. 67-82), a saber:

- a) A relação discurso-texto-contexto. A autonomia semântica do texto *versus* campo semântico dos contextos onde os textos ocorrem é, a nosso ver, indissociável da "viragem linguística" (Paul Ricoeur, Donald R. Kelley, Michel Foucault, Hayden White, Dominick LaCapra entre outros) e da teoria da recepção para a qual os significados dos textos não são obra do autor mas do leitor (Soria, 2005, p. 231-232; Burke, 2000, p. 246; Vilanou, 2005, p. 276-277). Esta relação não deve ser pensada como uma referência objectiva, exterior ao discurso, visto que está constituída por e na linguagem, porquanto esta "constrói mais do que reflecte, que prescreve tanto quanto descreve" (Nóvoa, 1998, p. 39). Decorre daqui, portanto, que não pode nem deve haver lugar para o "imperialismo textual" se afirmar, nem para o "imperialismo contextual" reinar. Por outras palavras, a questão não passa por "substituir o contexto pelo texto ou uma interpretação social por uma interpretação linguística, mas compreender como é que estas duas dimensões interagem" (Nóvoa, 1998, p. 41). Daí a importância que a hermenêutica textual assume para o historiador em geral e, muito particularmente, para o historiador da "nova" História Cultural. Não é pois de admirar que Dominick LaCapra (1990, p. 36-71) tenha assinado seis linhas orientadoras para melhor ajudar a compreender a relação do texto com o contexto, a saber: 1^a – a relação entre as intenções do autor e o texto; 2^a – a relação entre a vida do autor e o texto; 3^a – a relação da sociedade com os textos; 4^a – a relação da cultura com os textos; 5^a – a relação de um texto com o corpus textual do autor ou escritor e 6^a – a relação entre os modos de discurso e os textos;
- b) As formas através das quais se produz o discurso da história (Hayden White, Reinhart Koselleck, Roger Chartier, entre outros). A tomada de consciência por parte dos historiadores de que o seu

discurso, qualquer que seja o objecto ou a forma, é sempre uma narração no sentido que lhe dá Aristóteles, isto é "pôr em forma de intriga as acções representadas" (Chartier, 1996, p. 22), conduz a que tanto Dominick LaCapra e Hayden White defendam que "o contexto não explica o texto, no sentido de ser a causa da sua aparição ou proporcionar-lhe os elementos fundamentais nos quais se apoia o dito texto, dado que as relações entre texto e contexto são puramente intertextuais; o contexto é também investigado como um texto" (López, 1995, p. 208; LaCapra, 1990; White, 1987).

c) O papel fundamental da imaginação na reconstrução histórica, a sensibilidade ao simbolismo e aos temas do imaginário, mesmo que social, utopia e mitos. Este tema possui, a nosso ver, uma conexão estreita com a crítica de Michel Foucault aos historiadores pela sua "ideia empobrecida do real" que excluía aquilo que era imaginado. É inseparável da "viragem linguística", nomeadamente da obra de Hayden White, e do estudo das imagens tal como ele foi delineado por Sol Cohen e por António Nóvoa, que destacaram as possibilidades que oferecem as imagens no contexto educativo. Nesta linha, somos daqueles que pensam que António Nóvoa foi mais longe ao defender que as imagens percebidas se convertem em símbolos de grande importância no quadro do espaço-tempo escolar, além de destacar a importância do par "relembrando-imaginando" nos escritos históricos sobre a educação e por ter também afirmado que as imagens não podem continuar a ser uma espécie de "*terra incognita* do nosso trabalho intelectual" (Nóvoa, 2000, p. 21-52, 2001, p. 45-66; Cohen, 1999, p. 125-156; Kelley, 1996, p. 46; Burke, 2005, p. 84-86 e 163; Tenorth, 2001, p. 67-82; Olábarri, 1996).

Do exposto, podemos, pois, concluir que a "nova" História Cultural se encontra atravessada pelos seguintes desafios: uma nova construção e interpretação do "real"; a importância da linguagem e, muito particularmente, das formas discursivas na construção do "social" e do próprio discurso histórico; o papel do imaginário e, conseqüentemente, das imagens na compreensão histórica; a função hermenêutica da interpretação e a problemática do discurso-texto-contexto.

A História das Ideias Educativas é um dos campos ou domínios de estudo e de investigação reconhecido hoje como constitutivo da História da Educação, tal como o reconhece Alejandro Tiana Ferrer (2005, p. 105-145), aberto a novas problematizações que, a nosso ver, devem integrar os temas e debates que têm atravessado a "nova" História Cultural. Tanto mais que Sol Cohen (1999) acentua que ela é uma nova forma de fazer História da Educação, e por extensão História das Ideias Educativas, na medida em que a "nova" História Cultural "cria novas possibilidades de leitura da história em novos artefactos culturais, de 'elite' ou 'populares', compêndios académicos ou *cartoons*, e vice-versa, de interpretação de qualquer artefacto como texto na história" (1999, p. ix).

2. A História das Ideias Educativas em face das questões e dos desafios da "nova" História Cultural

No âmbito da "nova" História Cultural as ideias educativas são analisadas a partir da perspectiva do discurso e da sua construção social, mas também da construção discursiva do social. As ideias, enquanto discurso, para melhor se afirmarem e se darem a ver, transformam-se, como diria Daniel Hameline (1994, p. 149-163), em objectos "circulantes", de "uso" e "discordantes". Mas quando elas circulam, são utilizadas e provocam discórdia ou polémica, metamorfoseiam-se em práticas discursivas mediadas em e por contextos determinados nos quais se encontram os actores educativos, individual e colectivamente considerados. Estes actores situam-se em comunidades interpretativas, cuja acção é fundamental para entender a construção, a reconstrução, a transmissão e a recepção de tais ideias através do tempo e do espaço (Nóvoa, 1998, p. 48-49; Ferrer, 2005, p. 116-120). Esta posição, influenciada pelas teses de Michel Foucault, pelos partidários do "linguistic turn", que defendem a superação da distinção tradicional entre os discursos ditos realistas e os ficcionais (White, 1987, p. 44-45), pela "teoria da recepção", pelas teses de Thomas S. Popkewitz e mesmo por uma história social das ideias pedagógicas, é estimulante, para não dizermos mesmo original para melhor pensarmos a História das Ideias Educativas enquanto tal.

Pelas implicações, ao nível da sua escrita e da própria construção dos campos histórico-problemáticos (Nanine Charbonnel), que assume no domínio da História das Ideias Educativas, realçaremos tão-somente as teses de Hayden White (1987) sobre ficção e história que bem se poderiam sintetizar naquilo que o autor chama de "construir o enredo" na escrita histórica na base dos quatro tropos clássicos (metáfora, metonímia, sinédoque e a ironia que assume um estatuto "metatropológico" especial). O autor defende que todo o discurso histórico é uma "operação formal de criação ficcional" (White, 1987, p. 122), e, conseqüentemente, a distinção que existe entre a história e a ficção é de forma e não de conteúdo, ao contrário do que afirma a teoria histórica tradicional que salienta que aquilo que distingue as histórias "históricas" das "fissionais" é o seu conteúdo e não a sua forma (White, 1987, p. 26-57).

White, como já se depreende, não atribui à História um estatuto diferente ou superior à ficção propriamente dita. Para ele, não existe diferença entre o modo como o historiador escreve, utilizando a matriz tropológica, o uso do enredo, uma estratégia explicativa, e o romancista. A História concebida como ficção (e por isso partilhando com a literatura estratégias semelhantes e os mesmos procedimentos) não lhe retira em nada a sua possibilidade de conhecer; apenas significa que ela não possui "regime de verdade própria" (Chartier, 1998, p. 118). A questão é que tanto a narrativa histórica como a narrativa ficcional, ao utilizarem a mesma matriz tropológica, não se diferenciam muito quanto ao "produto final", isto é, quanto ao tipo de conhecimento que elaboram ou que desenvolvem. Se acrescentarmos a estas duas espécies de narrativa, a mítica, que também

é uma outra forma de conhecimento, então podemos associar-nos à pergunta que White (1989, p. 39) formula: "Quem poderia seriamente não acreditar que o mito e a ficção literária não se referem ao mundo real que contam verdades acerca dele e que nos dão um conhecimento útil dele?"

Ainda que seja discutível anular a distinção que existe, como aliás defendem António Nóvoa (2001, p. 63-64) e Roger Chartier (1998, p. 9-21, 104-105), entre ficção e história, não deixa, contudo, de ser importante realçar que o contributo de Hayden White nos alerta para a necessidade de atribuímos uma importância muito particular ao "enredo" que está presente nas narrativas míticas, romanescas, como nas próprias representações históricas dos acontecimentos. Todas elas aparecem como relatos figurativos que, recorrendo aos tropos clássicos da retórica por ele estudados, condicionam e estruturam os modelos possíveis de narração. Assim, aquilo que White pretende, com base nos tropos atrás mencionados e encarados como uma espécie de categorias *a priori* do entendimento ("constantes antropológicas") que modelam a narrativa, é identificar as "estruturas profundas" que são as matrizes responsáveis pelas possíveis associações ou combinações entre o *emplotment* romanesco, trágico, cómico, satírico, os diferentes paradigmas de explicação histórica (formista, mecanicista, organicista e contextualista) e as diversas atitudes ideológicas (anarquista, radical, conservadora e liberal).

Se toda a história é uma narrativa com "enredo" do mesmo modo, e se a tese de Hayden White, relativa ao papel desempenhado pelos tropos que modelam o "enredo histórico", se revelar justa, também não nos parece que ela seja imune às "estruturas antropológicas do imaginário", para utilizarmos aqui um dos títulos mais célebres de Gilbert Durand (1984), com a sua gramática e leis próprias. A este respeito, não deixará de ser importante sublinhar que se reconhecemos num primeiro momento, com Hayden White, que as obras da imaginação (reprodutiva e criativa) carecem de uma estrutura tropológica, que para o autor é constitutiva da imaginação do homem ocidental, para melhor se darem a ver nos diferentes domínios do imaginário, já num segundo momento dele nos afastamos pela complexa razão de não acharmos que o simbolismo expresso nas imagens saídas das mãos da imaginação se reduzam aos tropos assinalados.

Embora o símbolo necessite da metáfora para exprimir o seu estrato não linguístico, o que é certo é que as suas raízes mergulham, como nos ensina Paul Ricoeur (1987, p. 76, 81), nas "constelações duradoiras da vida do sentimento e do universo [...] na experiência umbrosa do poder", e este é um poder cósmico, onírico e poético que ultrapassa de longe ideias-imagens (Bronislaw Baczko) produzidas pela imaginação social. Por conseguinte, estas ideias-imagens, ao serem portadoras de auréolas imaginárias e irrigadas pela seiva simbólica, adquirem uma redundância pregnantemente simbólica que nos envia para aquilo que a tradição do "Círculo de Eranos" designa de imaginário mítico (com os seus símbolos), e mesmo para o imaginário arquetipal – arquetipos-imagens arquetípicas (Hakl, 2001; Wasserstrom, 1999).

Importará agora sintetizar aquilo que mudou na História das Ideias Educativas em face da interpelação da "nova" História Cultural. Pensamos

que desse diálogo resultou que as ideias educativas terão doravante de serem encaradas também como práticas discursivas fruto de um contexto sociocultural determinado. Ou seja, uma História das Ideias Educativas não pode ficar indiferente à interpelação do social e do cultural, assim como já se percebeu também que estas dimensões implicam uma discussão sobre a concepção historiográfica da realidade e sua conseqüente interpretação. É precisamente aqui que o contributo de Hayden White se nos afigura pertinente, especialmente com a sua tese de que os historiadores modelam a sua narrativa ou enredo segundo um género literário relevante. Por outras palavras, com a sua expressão "construir o enredo" ele introduz uma inovação, não isenta de conseqüências, que defende que distinção clássica entre história e ficção é de forma e não de conteúdo, conduzindo-o esta a afirmar que os historiadores constroem o próprio passado.

3. A História das Ideias Educativas e as figuras do imaginário educacional: um outro desafio à "nova" História Cultural?

A História das Ideias marcou a investigação histórico-educativa pelo facto de esta se ter centrado quer numa "*interminável procura das origens e das influências*" pedagógico-educativas de dado autor, passando pela sua biografia contextualizada, quer num "*esforço para interpretar o pensamento dos grandes educadores do passado*" (Nóvoa, 1998, p. 48). Para contrabalançar a referida influência, Nanine Charbonnel reformula a História "tradicional" das Ideias Pedagógicas, inspirando-se nas "*fraquezas metodológicas*" apontadas por Pierre Rosanvallon (1986, p. 96-99) à *História das Ideias Políticas*, bem como nos quatro princípios negativos orientadores da "arqueologia" de Michel Foucault (1984, p. 182-183). Daí ela propor uma história conceptual do pedagógico, distinta de uma *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le XVIIe Siècle* da autoria de Gabriel Compayré (1879), que seja uma "historiografia das *estruturas*", uma "historiografia dos campos histórico-problemáticos" e não a mera construção de uma "ideia" e uma "historiografia conceptual *global*" que relaciona a totalidade dos aspectos intelectuais de dada obra (Charbonnel, 1988, p. 142). Pensamos que a sua história conceptual do pedagógico muito teria a ganhar se dialogasse com a História conceptual de Reinhart Koselleck, muito especialmente no tocante ao esforço que este faz em ultrapassar a relação estreita entre diacronia-sincronia para projectar a semântica que um conceito pode conter na contemporaneidade, isto é, trazer à contemporaneidade aquilo que não é contemporâneo (Koselleck, 1990, p. 114). Ora este esforço pressupõe que se aceite que a função semântica dos conceitos, e a sua eficácia, não provenha unicamente dos dados sociais e políticos aos quais eles se referem, mas de categorias meta-históricas, mais especificamente antropológicas ("campo da experiência" e "horizonte de expectativa") que permitem tematizar a aptidão para a experiência (*Erfahrungsfähigkeit*) e a dimensão

teórica (*Theoriehaltigkeit*) (Kosolleck, 1990, p. 99-131 e 307-329; Vilanou, 2005, p. 262-279). Esta perspectiva semântica encara o conceito como um concentrado variado de significações, o que o torna desde logo polissêmico.

Tendo pois em conta estes contributos, podemos agora começar a organizar a nossa própria definição de ideia educativa, retendo que ela é um campo histórico-problemático, um concentrado variado de significações, e consequentemente polissêmico, que subsume a multiplicidade da experiência histórica e um feixe de relações teóricas e práticas. Por outras palavras, a ideia educativa concilia a aptidão para a experiência e a dimensão teórica. É pois isto que faz com que não possamos falar de mera ideia pedagógica, além de que

A ideia representa um tema de pensamento, uma constelação de valores susceptível de se manifestar sob as formas variadas nos diversos sectores da cultura. Ela reúne numa mesma exigência elementos ligados à sensibilidade e à imaginação, bem como indicações do entendimento. Dai o facto de uma ou outra das suas expressões nunca a esgotar; ela tende a encarnar-se sob as formas de obra de arte ou de piedade, assim como na pesquisa científica ou na afirmação do filósofo [e acrescentamos nós: ou na afirmação de um pedagogo ou educador] (Gusdorf, 1977, p. 327).

E se acrescentarmos a isto que a ideia educativa se revê nos conceitos de "lugar-comum", de "modelo protomental" (Daniel Hameline), de "ideia-imagem" (Bronislaw Baczko), de "fundamento" (Gilles Deleuze), de "estrutura conceptual" (Reinhart Koselleck) e de "enunciado metafórico-bulefórico" (Nanine Charbonnel), então podemos salientar que ela é uma *"ideia-imagem", encarada como uma representação polissêmica, consubstanciada nos "lugares-comuns", que molda e governa, por sua vez, a retórica do discurso educativo, sob a influência, ou não, das práticas pedagógicas, que é no nosso caso o ocidental (devedor e influenciado pela cultura greco-romana, medievá, renascentista, clássica, e modernidade educativa que compreende as Luzes até à Contemporaneidade).*

Constata-se pois que esta noção de ideia educativa, em última instância, tem uma relação de parentesco muito estreita com as noções de conceito de Koselleck e de ideia da tradição da História das Ideias. Como se depreende da definição agora proposta, a ideia educativa, à semelhança do conceito, "subsume a multiplicidade da experiência histórica e um feixe de relações teóricas e práticas", além de permitir "tematizar a aptidão para a experiência e a dimensão teórica". No tocante à semelhança que possui com a noção de ideia enquanto tal, podemos aqui tão-somente assinalar que a ideia educativa é "fisiologicamente" interdisciplinar e compreende em si "elementos ligados à sensibilidade e à imaginação, bem como indicações do entendimento". Com esta definição de ideia educativa julgamos pelo menos atenuar, senão mesmo ultrapassar o desacordo-tensão entre o prático das "pequenas ideias" e o teórico da "alta ideia" (Hameline, 1994, p. 157-160) ou, diríamos nós, entre as ideias pedagógicas e a ideia educativa. Por outras palavras, a tensão, aliás útil, entre idealidade-realidade que faz, segundo Hameline, com que a ideia pedagógica surja como "objecto discordante" e correlativamente não suporte ser conceptualizada tende a esbater-se com a nossa proposta de

definição, pois ela articula no seu interior tanto o "empreendimento da grande ideia" como o "*bricolage* pobre das pequenas" (Hameline, 1994, p. 157). Esta noção de ideia educativa, além de conciliar os interesses, se assim podemos dizer, do prático das "pequenas ideias" e o teórico da "alta ideia", que aliás coexistem no mesmo indivíduo "apesar dos desvios, ou da compartimentação dos discursos interiores" (Hameline, 1994, p. 157), também não invalida que ela possa ser considerada educativa, independentemente da relação que possua com as práticas pedagógicas, como é o caso das ideias de progresso, de homem novo, de educabilidade, de democracia, de perfectibilidade, de formação, de razão, de natureza, entre outras.

Por outras palavras, queremos deixar bem claro, ainda que esta questão careça de desenvolvimentos ulteriores, que defendemos que a história se faz na base das ideias educativas, que de *per se* já abrangem os aspectos pedagógicos, e não na base das ideias pedagógicas conforme defende Loïc Chalmel (2006, p. 189-193). A razão do afirmado prende-se à questão de que seria impensável, do ponto de vista da História das Ideias (Arthur Lovejoy), afirmar que as ideias de natureza, progresso, de homem novo, de educabilidade, de perfectibilidade, e outras, pudessem ser subsumidas pela categoria das ideias pedagógicas. O porquê disto prende-se à simples razão de que essas mesmas ideias são histórica, cultural e hermeneuticamente interdisciplinares (história da literatura, história das ciências, história da educação, história da filosofia, história cultural, história das ideias, história política, história da arte, história económica, história das religiões, sociologia do conhecimento, entre outras), não se percebendo pois como é que, por exemplo, a ideia de progresso poderia alguma vez ser etiquetada de pedagógica.

As ideias educativas, ainda que sujeitas à validade da coerência e da plausibilidade da interpretação histórica, à construção e tratamento de dados, à produção de hipóteses, à crítica e verificação de resultados, à validade da adequação entre o discurso do saber e o seu objecto (Certeau, 1975, p. 63-120; Veyne, 1996; Ginzburg, 1986, p. 139-180; Foucault, 1984, 1994, p. 585-600), são sempre uma narrativa, a partir de figuras quer da retórica (alegoria, metáfora, etc.), quer do imaginário no sentido que Gilbert Durand (1994) e Jean-Jacques Wunenburger (2003) lhe atribuem, que constroem o "enredo" dos discursos, práticas discursivas e textos que tratam da educação. E esta, como Daniel Hameline bem mostrou, é, para o melhor e para o pior, qualquer coisa que se imagina; por isso mesmo é que ela se pode pensar. E como fazê-lo sem recorrer às "aventuras da metáfora", para utilizar um dos títulos da *Tâche Aveugle* de Nanine Charbonnel (1991), e às Ideias Educativas entendidas como modalidades do imaginário educacional que é sempre um imaginário bidimensional? Este, por sua vez, articula as dimensões semântica (ideologias, utopias, metáforas) e pré-semântica (mitos e símbolos): uma modalidade de imaginário que é simultaneamente sociocultural e mítico-simbólico, pois as ideias educativas são devedoras quer de um tempo-espaco sócio-histórico, quer de um semantismo ora utópico, ora mítico ou mesmo pelos dois registos em simultâneo

(Araújo, Silva, 2003, p. 339-364; Araújo, 2004, p. 7-20; Araújo, Araújo, 2004; Wunenburger, Araújo, 2006; Ricoeur, 1987, p. 57-81).

Ao contrário de Nanine Charbonnel (1988, p. 174-175), que considera que as ideias pedagógicas devem ser analisadas à luz do critério de saber como as relações do Mesmo e do Outro são pensadas em diferentes épocas e tradições, nomeadamente naquilo que tem a ver com a relação educando-educador, com a ideia da natureza, com a relação das crianças, com a relação temporal, com a autonomia, com a originalidade e criatividade, nós achamos que o critério último sob o qual as ideias educativas deverão ser pensadas é o da ideia de "formação do homem" no sentido da tradição alemã da *Bildung* (Wunenburger, Araújo, 2006, p. 54-59; Wunenburger, 1993, p. 59-69): a formação visa, como nos lembra Mircea Eliade, "uma mutação ontológica do regime existência" e o homem não é outro senão o *animal symbolicum* tal como nos ensinou Ernst Cassirer (1975, p. 45). Deste modo, sendo o conceito de *Bildung* inseparável da noção de símbolo, e dizendo-se este em alemão *Sinnbild*, logo podemos dizer que o destino do humano é dar sentido à trama das imagens que vai sucessivamente tecendo ao longo da sua experiência humana. Este dar sentido às imagens, sejam elas poéticas, oníricas ou cósmicas, que ainda escapam à asfixia provocada pela nossa civilização de imagens (não dizíamos nós que o século XX era o século da imagem?), tornadas quantas vezes meras imagens publicitárias, representações iconográficas muito perto do estereótipo do *cliché*, recupera no plano individual toda a energia que a ideia educativa de formação veicula em ordem a um "mais ser". Um "mais ser" que significa já uma modificação profunda do modo de pensar e de agir, além de definir já o nosso ideal de educação que retoma a tradição grega antiga consubstanciada na máxima "Tornar-se naquilo que é" de Píndaro: educar consiste pois em modelar o sujeito de acordo com uma forma que, por sua vez, se plasma num conjunto variado de ideias educativas cujos exemplos foram atrás referidos.

Este ideal educativo, que aponta para a ideia de forma, cristaliza, como se percebe, todas as dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas da educação (Fabre, 1994). Depreende-se daqui que se recusa a metáfora da modelagem, que, em nome de um molde/modelo exterior, legitima o autoritarismo e a uniformização, para melhor se enfatizar a necessidade de cada um se modelar de acordo com a imagem interior de humanidade que traz dentro de si: "Tudo está na criança; todo o homem ideal está nela, ou se não se o vê, é a única falta do adulto, que não sabe rasgar a ganga que entrava as formas presentes" (Charbonnel, 1993, v. 3, p. 36).

O que nos parece, pois, importante é que cada ser actualize ou configure em si, por intermédio de educação entendida como *Bildung*, a "imagem tipificadora, generativa que nos permite produzir, por nós próprios, a nossa figura humana. Tornar-se homem exige, assim, um poder imaginativo, um poder de criação de imagens, uma capacidade de adequar-se às formas que servem a cada ser de giroscópio para configurar a mesma humanidade" (Wunenburger, 1993, p. 63). Diante do exposto, não vemos, pois, como se possa escapar a uma educação sem símbolos e sem mitos, ou seja sem aquilo que René Huyghe designou por "poderes da imagem",

assim como estas "formas simbólicas" carecem também de uma pedagogia própria – diríamos uma pedagogia do imaginário, que não é uma pedagogia do irreal, definida por Georges Jean como

[...] treino dinâmico da percepção e da consciência do real por todas as faculdades do ser, permitindo-lhe não limitar as suas relações com o mundo e à percepção imediata que ele possui dele. E esta pedagogia não existe em si. Ela só tem sentido na medida em que ela convida o indivíduo para todas as explorações práticas e novas do mundo exterior e interior à consciência (Jean, 1991, p. 24; Duborgel, 1983, 2003, p. 203-217; Reboul, 1992, p. 191-219).

À luz, portanto, de uma pedagogia do imaginário, pensamos que o regime da Ideia Educativa, além de se deixar subsumir pelo emblema, entimema e, muito particularmente, pela metáfora, como aliás pretende Daniel Hameline (1981, p. 144-145, 1986, p. 65-68), deixa-se, contudo, conceptualizar. E, como tal, afirma-se como um espaço semântico, além de interdisciplinar, em que a metáfora serve para melhor veicular o discurso educativo como o mais ideológico de todos os discursos, incluindo mesmo o político, pois visa persuadir o outro a acreditar na "razão", e mesmo na razoabilidade, dos nossos *propos* (Hameline, 1986, p. 43-72). Nesta linha, falar de educação é dizer qualquer coisa que não só se sustenta como também convence sem contudo obrigar aquele que crê ou passa a crer a fazer qualquer coisa, e aqui cruzamo-nos com a função pedagógica da retórica, que, ao afirmar-se como a "arte do bem dizer", é já um modo de "aprender a ser" (Reboul, 1994, p. 7-12, 1984). Mas como se aprende a ser sem a arte e a sabedoria do conselho? A esta questão respondeu-nos Nanine Charbonnel (1991, v. 2, p. 82-93), ao considerar o discurso educativo não só metafórico como bulefórico. Este último termo, empregue pela autora, é constitutivo do discurso educativo, que além de ser persuasivo ou retórico é um discurso que aconselha. E o "conselho", por natureza, impõe-se ao coração, sem obrigar aquele que o dá ou em nome de quem ele o dá a impô-lo coercivamente. Deste modo, o conselho pressupõe a existência de alguém, que bem pode ser um Mestre (o arquétipo do velho sábio), que orienta, que indica, que inicia, que apela e que forma não no sentido da modelagem, mas no sentido das palavras de Píndaro que incitam cada um a tornar-se naquilo que é.

Se o discurso sobre a educação é marcadamente metafórico e bulefórico, ele também veicula outras figuras do imaginário que não se reduzem nem aos tropos da retórica, nem às representações iconográficas (gravuras, fotografias, mesmo retratos "limpos" de que fala António Nóvoa no seu *Evidentemente* (2005, p. 12). Neste sentido, as ideias educativas, do ponto de vista do imaginário educacional, não são tão evidentes como parecem e muito menos se reduzem às aventuras da metáfora (Araújo, Araújo, 2004; Wunenburger, Araújo, 2006). Deste modo, as ideias educativas, como complexo signifiante de energias semânticas e mobilizador de ideias-força (imaginário social e cultural), se num primeiro momento se dão a conhecer pelo jogo metafórico, bulefórico, ideológico e utópico (domínio do imaginário social e cultural), já num segundo

momento se abrem ao mito por mais degradado que este se apresente (Sironneau, 1993, p. 63), porquanto o imaginário sociocultural é incessantemente irrigado por um fluxo de imagens arquetípicas provenientes daquilo que Gilbert Durand designa de "Nível Fundador" (o Inconsciente Colectivo, para Jung, ou a *memoria Dei* ou *Thesaurus inscrutabilis* para James Hillman seguindo a tradição augustiniana).

É pois esta filiação e abertura de pensarmos o campo das ideias educativas inseparavelmente das figuras do imaginário educacional, de que o mito, os temas míticos ou mesmo os actores míticos representam a sua expressão mais significativa, que constitui um dos desafios mais estimulantes à "nova" História Cultural.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Alberto Filipe. Educação e imaginário: para um "novo espírito pedagógico". *Itinerários de Filosofia da Educação*, n. 1, p.7-20, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. *Figuras do imaginário educacional: para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiro da. Mitanálise: uma mitodologia do imaginário? In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 339-364.

BURKE, Peter. Historia cultural e historia total. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 115-122.

_____. *Variedades de história cultural*. Trad. de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O que é história cultural*. Trad. de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASSIRER, Ernst. *Essai sur l'homme*. Trad. de Norbert Massa. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

CERTEAU, Michel de. *L'écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard, 1975.

CHALMEL, Loïc. História das ideias pedagógicas. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 189-193.

CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang, 1988.

_____. *La tâche aveugle*. Strasbourg: PUS, 1991-1993. (v. 1: Les aventures de la métaphore; v. 2: L'important c'est d'être propre; v. 3: Philosophie du modèle).

_____. La métaphore de la lumière dans le discours sur l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 59-70, 1997.

CHARTIER, Roger. La Historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 19-33.

_____. *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitude et inquiétude*. Paris: Albin Michel, 1998.

COHEN, Sol. *Challenging orthodoxies: toward a new cultural History of Education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999.

_____. Postmodernism. The New Cultural History Film: resisting images of education. In: COHEN, Sol. *Challenging orthodoxies: toward a new cultural History of Education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 125-156. (Publicado anteriormente na revista *Paedagogica Historica*, nº XXXII -2, p.395-420, 1996)

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Toulouse: Privat, 1983.

DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod, 1984.

_____. *L'imaginaire: essai sur les sciences et la philosophie*. Paris: Hatier, 1994.

FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1994.

FERRER, Alejandro Tiana. La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 105-145.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1984.

_____. *Dits et écrits (1954-1988)*. Paris: Gallimard, 1994. Vol.1: 1954-1969.

GINZBURG, Carlo. *Mythes, emblèmes, traces: morphologie et Histoire*. Paris: Flammarion, 1989.

GUSDORF, Georges. *De l'Histoire des Sciences à l'Histoire de la Pensée*. Paris: Payot, 1977.

HAKL, Hans Thomas. *Der verborgene Geist von Eranos. Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik. Eine alternative Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Bretten: Scientia Nova, Verlag Neue Wissenschaft, 2001.

HAMELINE, Daniel. Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique. *Éducation et Recherche*, n. 3, p. 121-132, 1981.

HAMELINE, Daniel. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF, 1986.

_____. Qu'est-ce qu'une idée pédagogique? In: HANNOUN, Hubert; DROUIN-HANS, Anne-Marie (Org.). *Actes du Colloque "Philosophie de l'éducation en formation des maîtres"* (Dijon, octobre 1993). Dijon: Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1994. p. 149-163.

_____. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: ESF Editeur, 2000.

HAMELINE, Daniel. L'anonyme et patronyme: portraits et figures de l'Éducation nouvelle. In: HAMELINE, Daniel et al. (sous la dir. de). *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Berne: Peter Lang, 2005. p. 131-160.

HOUSSAYE, Jean (Coord. par). *Questions pédagogiques: encyclopédie historique*. Paris: Hachette, 1999.

HUNT, Lynn (Org.). *The New Cultural History*. Berkeley: University of California Press, 1989.

JEAN, Georges. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman, 1991.

JUARISTI, Jon. Utopia, mitos e imaginarios sociales. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 240-245. [Mesa redonda]

KELLEY, Donald R. El giro cultural en la investigación histórica. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 35-48.

KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Trad. par Jochen Hoock et Marie-Claire Hoock. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

LACAPRA, Dominick. *Rethinking intellectual history: texts, contexts, language*. Ithaca: Cornell University Press, 1990.

LÓPEZ, María del Mar Garrido. La historia intelectual en crisis? El giro lingüístico y la historia social frente a la historia intelectual. In: BARROS, Carlos (Org.). *Historia a Debate: Actas del Congreso Internacional "A historia a debate", celebrado el 7-11 de julio de 1993 en Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Debate, 1995. p. 201-212. Tomo II.

LORENZO, Manuel Ferraz (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

LORENZO, Manuel Ferraz. La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p.167-190.

MAGALHÃES, Justino. Imaginário como origem e meta histórico-pedagógica. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 393-407.

NÓVOA, António. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e ensinar História da Educação*. Braga: IEP-CEEP/UM, 1998. p. 35-54.

_____. Ways of saying, ways of seeing: public images of teachers (19th-20th Centuries). *Paedogica Historica*, v. 36, n. 1, p. 21-52, 2000.

_____. Texts, images, and memories: Writing "new" histories of Education. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Org.). *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 45-66.

_____. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.

OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. [Ver especialmente, p. 233-269]

ORY, Pascal. *L'Histoire Culturelle*. Paris: PUF, 2004. [Coll. Que sais-je?].

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Org.). *Cultural History and Education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001.

REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.

_____. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

_____. *Introduction à la rhétorique*. 2. ed. Paris: PUF, 1994.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1987.

ROSANVALLON, Pierre. Pour une histoire conceptuelle du politique. *Revue de Synthèse*, n. 1-2, p. 93-105, 1986.

SIRONNEAU, Jean-Pierre. *Sécularisation et religions politiques*. Paris: Mouton, 1982.

_____. *Figures de l'imaginaire religieux et dérive idéologique*. Paris: L'Harmattan, 1993.

SORIA, Juan Manuel Fernández. La Historia de la Educación ante la segunda Ilustración. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Ed.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 191-238.

TENORTH, H. E. A new cultural History of Education: a developmental perspective on History of Education research. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Ed.). *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 67-82.

VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'Histoire*. Paris. Editions du Seuil, 1996.

VILANOU, Conrad. El retorno de la historia de la Pedagogia: hacia una hermenéutica conceptual y cultural. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Ed.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 239-281.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, n. 306, p. 245-271, 1995. [Existe tradução inglesa, ampliada, deste trabalho: History of Education and Cultural History: possibilities, problems, questions. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A. (Org.). *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001, p. 125-150]

WASSERSTROM, Steven M. *Religion after religion: Gershom Scholem, Mircea Eliade and Henry Corbin at Eranos*. Princeton: Princeton University Press, 1999.

WHITE, Hayden. *The content of the form: narrative, discourse and historical representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

WHITE, Hayden. "Figuring the nature of the times deceased": literary theory and historical writing. In: COHEN, Ralph (Ed.). *The future of literary theory*. New York: Routledge, 1989. p. 19-43.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. La "Bildung" ou l'imagination dans l'éducation. In: BOUVERESSE, Renée (Org.). *Éducation et Philosophie: écrits en l'honneur de Olivier Reboul*. Paris: PUF, 1993. p. 59-69.

_____. *L'imaginaire*. Paris: PUF, 2003.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo é professor associado com agregação e director do Departamento de Pedagogia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

afaraujo@iep.uminho.pt

Recebido em 5 de julho de 2007.

Aprovado em 7 de novembro de 2007.

O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil

Wellington Ferreira de Jesus

Resumo

O presente trabalho, construído como um estudo exploratório, teve como base a pesquisa junto aos *Anais* e *Diários* da Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934, a consulta aos *Decretos* editados pelo Governo Provisório de Vargas (1931-1934) e o levantamento bibliográfico pertinente, com o objetivo de fornecer subsídios para a compreensão do processo de efetivação das propostas relacionadas ao financiamento e à instituição da vinculação de verbas para a educação, originada na Constituição de 1934. As raízes se encontram no final dos anos 20 e especialmente na década de 1930, com a luta dos Pioneiros da Educação Nova. De certa forma, o "semeador" foi o professor, médico e constituinte Miguel Couto, autor de uma emenda constitucional que mudaria a história do financiamento à educação no Brasil.

Palavras-chave: verbas para a educação; financiamento da educação; pioneiros de 1932; Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934.

Abstract

The "national problem": the history of a constitutional amendment that changed the educational financing in Brazil

This exploratory paper aims to offer elements for understanding the process of approval of the proposals related to financing and earmarking resources in favor of public education, established for the first time by the 1934 Constitution. It is based on the analysis of the Annals and the daily Gazette of the 1933-1934 National Constituent Assembly, as well as the decrees of Vargas's provisional government (1931-1934) and the concerning literature. Historical information reveals that those achievements had their roots in the Pioneers of New Education movement, in the 1920's and 1930's. One of its most outstanding members, Miguel Couto, a renowned physician and professor, deputy at the Assembly, proposed the amendments that changed the history of educational financing in Brazil.

Keywords: financial resources in favor of education; educational financing; 1932 Pioneers of New Education; 1933-1934 National Constituent Assembly.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação.
Miguel Couto, 1927

No início do século 21 o Brasil vivencia um debate sobre um mecanismo eficaz, equitativo e, principalmente, permanente e que garanta os percentuais a serem alocados à educação, especialmente no nível básico. A luta pelo estabelecimento e o respeito aos percentuais mínimos estabelecidos constitucionalmente na década de 1980 pelo Senador João Calmon teve a dimensão de um dos doze trabalhos do mitológico Hércules. Calmon também contribuiu decisivamente no processo de esgotamento da ditadura militar de 1964, ao expor as entranhas de uma realidade que, no campo da educação, privilegiava o discurso e as soluções de "emergência-permanente". A Emenda Calmon restabeleceu a vinculação constitucional de verbas à educação presente nas Cartas de 1934 e 1946 e suprimida de forma autoritária nos textos constitucionais de 1937, 1967 e 1969.

Restaurado e, a partir da promulgação da Constituição de 1988, efetivado o Estado democrático de direito, resta ainda resgatar dívidas seculares com a sociedade brasileira, particularmente no campo da educação pública, universalizada e gratuita. A organização da sociedade brasileira durante a década de 80 sob a bandeira da redemocratização abriu espaços para, na década seguinte, recolocar a educação em seu local de fato e de direito. Entretanto, mesmo com as garantias constitucionais, permanecem indefinições no campo do financiamento, de tal forma que os entes federativos acusam-se mutuamente de serem estrangulados uns pelos outros

quando se reclama o cumprimento dos preceitos constitucionais quanto à alocação de verbas.

O presente trabalho, construído como um estudo exploratório, teve como base a pesquisa junto aos *Anais e Diários* da Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934, a consulta aos *Decretos* editados pelo Governo Provisório de Vargas (1931-1934) e o levantamento bibliográfico pertinente, com o objetivo de fornecer subsídios para a compreensão do processo de efetivação das propostas relacionadas ao financiamento e à instituição da vinculação de verbas para a educação, originada na Constituição de 1934. As raízes se encontram no final dos anos 20 e especialmente na década de 1930, com a luta dos Pioneiros da Educação Nova. De certa forma, o "semeador" foi o professor, médico e Constituinte Miguel Couto, autor de uma emenda constitucional que mudaria a história do financiamento à educação no Brasil.

A Constituinte de 1933-1934: alguns aspectos singulares

A Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934 apresentou alguns aspectos peculiares, no contexto das transformações históricas vivenciadas pela sociedade brasileira no processo de consolidação do capitalismo. Tanto a presença feminina quanto a inexistência de partidos políticos formais, como a representação classista, entre outros aspectos, singularizam esta Assembléia Constituinte. Outro aspecto significativo reside no fato de que a Constituinte de 1933-1934 fundamentou o seu texto no da Carta de Weimar de 1919.

Também pode-se destacar que no campo da educação ocorreram avanços relevantes no transcurso dos trabalhos da Assembléia de 1933-1934, tanto nos debates sobre a responsabilização do Estado quanto no sentido da sua universalização, obrigatoriedade, gratuidade, laicização e, particularmente, do seu financiamento, entre outros aspectos.

As eleições para a Constituinte ocorreram em 3 de maio de 1933, tendo participado cerca de 1.200.000 eleitores. Em meio à instituição da Justiça Eleitoral, do voto secreto, do voto feminino e da restrição aos analfabetos, os resultados consagraram a vitória, por ampla maioria, das oligarquias situacionistas estaduais, excetuando os Estados de São Paulo, Rio Grande do Norte e Ceará. Segundo Franco (1980, p. 65), a Assembléia Constituinte mantinha a característica de que os partidos políticos que a compunham "eram partidos oficiais estaduais". Com a introdução do voto secreto e a criação da justiça eleitoral surgem vários "partidos de oposição".

No mês de julho foi realizada a eleição dos deputados classistas, que, pelo resultado, claramente reforçava o poder de Vargas na Assembléia Constituinte (FGV, 2006). A composição das bancadas estaduais apresentava-se muito heterogênea, em função do próprio sufrágio universal, que, entre outros aspectos, possibilitou a presença de pequenos partidos e representações dos Estados.

As primeiras sessões da Constituinte, denominadas de "Sessões Preparatórias", ocorreram sob a presidência do Supremo Tribunal Federal. Apenas em 16 de novembro de 1933 foi organizada a denominada Comissão Constitucional da Assembléia, cuja tarefa era a de examinar o anteprojeto enviado pelo Executivo e as emendas apresentadas nas sessões plenárias. A Comissão ficou conhecida como *Comissão dos 26*, pois era composta por um representante de cada bancada estadual e de cada grupo profissional, sendo eleito presidente o deputado Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, do Estado do Rio Grande do Sul.

Embora o voto feminino já tivesse sido registrado quando da eleição para a Assembléia, a consolidação da participação e, conseqüentemente, o direito à cidadania feminina no Brasil haviam sido legitimados com a diplomação de Carlota Pereira de Queiroz. Entretanto, conforme Araújo (2003), essa participação feminina, consentida legalmente, possuía limites claros, visto que o País atravessara um contexto revolucionário e observava o crescimento do movimento operário e o conjunto de contradições inerentes ao desenvolvimento capitalista.

Outro aspecto, incorporado do fascismo e da visão corporativista que predominava na Itália da época, era a *representação classista*. Este mecanismo, no entendimento do Estado, possibilitava a participação dos operários como uma concessão, situação presente na história do País, e, ao mesmo tempo, poderia servir como um amortecedor das contradições do capitalismo. A fórmula foi a eleição de uma representação de empregados e empregadores, que, aparentemente, "sentados e em pé de igualdade", legitimaram o novo modelo do Estado brasileiro. Um dos objetivos presentes na instituição da *representação classista* era manter os sindicatos sob o controle do Estado. Entretanto, não se pode afirmar que houve uma igualdade no sentido da participação classista na Assembléia de 1933-1934. Em primeiro lugar, a escolha dos representantes classistas ocorreu em data posterior à da eleição da *bancada política*. Em segundo lugar, a representação dos *empregados* não teve participação e atuação destacadas. Há que se considerar também o fato de que a corrente mais organizada entre os trabalhadores, a comunista, estava na clandestinidade (Iglésias, 1986).

Também integra o contexto dos debates da Constituinte a adoção da Carta da República de Weimar como base do texto constitucional de 1934. Historicamente, Weimar representou para a Alemanha e para o mundo contemporâneo a tentativa de instituição de um regime que garantisse a ordem social e a participação da sociedade na perspectiva do respeito aos direitos individuais, mas superando a visão liberal e caminhando no sentido da social-democracia. A Constituição da República de Weimar, em 1919, foi o referencial seguido, também, pela Assembléia Constituinte de 1946, representando um verdadeiro "modelo" (Boaventura, 2000, p. 193) para o texto promulgado em 1934 e, posteriormente, base para o retorno ao Estado de Direito em 1946.

Presente em discursos de constituintes como Renato Barbosa, Levi Carneiro e Bandeira de Mello (Brasil, 1935), a Constituição de Weimar poderia situar-se como um ponto de equilíbrio no contexto do radicalismo e

crise do final dos anos 20 e início da década de 1930. Destaca-se o fato de que não se discutia em essência o pacto federativo, mas as garantias e os direitos individuais como inalienáveis.

Os debates sobre a educação na Constituinte de 1933-1934

Segundo Bosi (1987, p. 211-212), a Carta de 1934 estabeleceu os marcos referenciais "de um processo de modernização do Estado, pelo qual este reconhece as carências de uma nação em desenvolvimento e busca supri-las". Desta forma, a luta pela educação "primária gratuita" com a possível extensão para outros níveis, os embates pelo ensino laico e, principalmente, a responsabilização da União no sentido da criação e manutenção da infra-estrutura escolar tornam o papel da Assembléia de 1933-1934 e da Constituição um verdadeiro divisor de águas para a educação nacional (Fávero, 2000, p. 249).

Especificamente no caso da educação, os embates vinculavam-se na Constituinte de 1933-1934 a alguns temas centrais: a laicização, a gratuidade e a presença de um Plano Nacional de Educação, além da questão da aplicação de verbas públicas (Romanelli, 1985; Rocha, 2000; Horta, 2000).

Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 2),

Os ataques à laicização do ensino, à escola única, à co-educação, ao monopólio estatal da educação, à gratuidade do ensino, à escola liberal são carregados de denúncias sobre a falência desse tipo de educação no mundo inteiro e de advertências sobre a submissão que esse ensino acarreta. Nesse clima começam os trabalhos da Constituinte.

Bittencourt (1986), abordando as questões e contradições da educação na Constituinte de 1934, destaca o papel dos debates sobre o tema ensino religioso x ensino laico. Considerando as duas posições antagônicas – de um lado, os representantes da Liga Eleitoral Católica, buscando a obrigatoriedade do ensino religioso, do outro lado, o grupo favorável à escola laica, dividido entre os Pioneiros e o setor "classista" –, os Pioneiros discutiam uma proposta global para a educação, onde procuravam definir o papel do Estado tanto nas diretrizes educacionais quanto nas questões ligadas ao financiamento e administração. Reivindicavam também a criação de um Plano Nacional de Educação e, numa visão liberal, a garantia de oportunidades iguais para todos.

O setor "classista", dos representantes dos empregados, constituído por sindicatos e associações de trabalhadores, além do ensino laico, também defendia a instrução primária obrigatória.

Rocha (2000) aponta para o papel decisivo dos Pioneiros de 1932, que passaram a exigir uma definição mais precisa do papel e ação do Estado no campo educacional. Enquanto os setores tradicionais buscavam a manutenção da estrutura anterior, baseada no controle dos Estados sobre o ensino primário e a responsabilização da União pelo ensino secundário e superior, além do setor ligado à Igreja, com a obrigatoriedade

do ensino religioso, os "Renovadores" consubstanciavam sua proposta no *Manifesto dos Pioneiros de 1932* e no anteprojeto apresentado pela 5ª Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE), pensando e discutindo globalmente a educação, quanto ao direito, à obrigatoriedade e a sua gratuidade (ABE, 2004).

No campo da organização dos sistemas de ensino, a Assembléia Constituinte de 1933-1934 incorporou a proposta da criação do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, advinda da ABE. Essa proposta, nascida na 5ª Conferência, buscava minimizar ou impedir a presença de uma dimensão partidária nos assuntos ligados à educação, dotando a organização de um caráter mais técnico e menos "político". No anteprojeto da ABE figurava a noção de "autonomia política e financeira" para os conselhos. A proposta de um Conselho Nacional de Educação já figurava no conjunto das reformas de Francisco Campos (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), mas de caráter consultivo e centralista. A proposta da ABE incluía, além da descentralização, o caráter deliberativo e a possibilidade de participação de representantes de diversos setores da sociedade, para evitar que a educação fosse vítima das constantes mudanças no cenário político.

Entretanto, a partir de 1936, com a proposta de reestruturação do Plano Nacional de Educação, também discutido pela ABE, cresce a dimensão da interferência política no Conselho Nacional, transformando a educação em instrumento de propagação do ideal político do Estado Novo (Horta, 2000).

Os debates sobre a educação na Constituinte tiveram início a partir de 21 de novembro de 1933. Leitão da Cunha, um dos constituintes de maior presença nos debates sobre a educação na Assembléia Nacional, educador e diretor da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1919 e 1928, enfatizava a educação, porém como processo uniformizador necessário à coesão nacional:

A primeira de todas elas [as tarefas], Sr. Presidente, é a educação do povo. Essa educação não pode ser confundida com a simples alfabetização; exige muito maior esforço, porque terá de ser motivo preponderante da unidade nacional. Enquanto os brasileiros não tiverem, todos, ideais comuns, que somente poderão ter quando convenientemente educados, não haverá garantia precisa de unidade nacional, que todos nós, legítimos patriotas, reclamamos.

A educação não pode deixar de constituir um dos capítulos principais de nossa Constituição. As diretrizes gerais têm de ser estabelecidas nela, para que não deixemos, ao acaso das leis ordinárias, variações que, fatalmente, prejudicariam a orientação geral, que deve ser única, para que possa ser proveitosa. (...) (Brasil, 1935, v. 3, p. 333).

Conforme Rocha (2000), é no campo do financiamento à educação que esta visão de ruptura dos "Renovadores" se faz decisiva, não mais sendo possível ao Estado se eximir desta questão, como nas Cartas anteriores.

O financiamento à educação no contexto da Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934: a emenda que instituiu a proteção constitucional de recursos

Segundo Melchior (1972, p. 32), em 1932 o Governo Provisório "efetivou a primeira medida de ordem prática do período republicano: instituiu a taxa de educação e saúde", no sentido de criar o Fundo Nacional de Educação e Saúde. É preciso observar que "taxa" significa um pagamento por um serviço específico prestado pelo Estado, portanto se diferenciando de *imposto*, que, além de pago por toda a sociedade, não se destina a um fim específico, o que significa dizer que o Governo Provisório instituiria a cobrança de um percentual da sociedade para subsidiar os Estados, e exigia que estes despendessem um percentual de 10% de seus orçamentos para o ensino primário.

Faz-se necessário observar também que o Decreto nº 22.784, de 30 de maio de 1933, reduzia "as taxas de emolumentos nos estabelecimentos federais de ensino secundário e superior". Por este Decreto o Governo Vargas reconhecia a "competência" do Estado em "proteger o ensino", mas afirmava que a situação financeira "no momento" não oferecia condições para "tanto". Conforme o decreto,

O chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, considerando que é da competência do Estado incentivar, disseminar e proteger o ensino, em benefício da cultura nacional;

Considerando que, em assim reconhecendo, não é aceitável se exija para a manutenção do mesmo pesadas contribuições, o que constitui privilegiar a instrução dos ricos em detrimento das classes menos favorecidas;

Considerando que a situação financeira do erário público, no momento, oferece¹ condição, como seria de se desejar, para que sejam extintas todas as contribuições em favor do ensino;

Considerando que, em atenção e respeito às justas reclamações dos interessados, e às quais ao Governo cumpre corresponder, se examinou, minudentemente, a situação das taxas de ensino em confronto com a situação da economia nacional;

Considerando, por outro lado, que a redução das taxas importará na deficiência de recursos dos diversos estabelecimentos de ensino que não dispõem de outra dotação no orçamento geral da União: [grifo nosso]

Decreta:

Art. 1º. Nas taxas de ensino a que se referem os Decretos nº 19.852, de 11 de abril de 1931, 20.865, de 28 de dezembro de 1931, e 21.244, de 4 de abril de 1932, serão feitas, a partir de janeiro do corrente, as seguintes alterações:² (...). (Brasil, 2006)

Desta forma, embora admitindo a necessidade de não "privilegiar a instrução dos ricos em detrimento das classes menos favorecidas", o Governo Provisório admitia o sacrifício da educação pública gratuita e parte do seu financiamento pelo pagamento de taxas por parte da sociedade, privilegiando a opção pela manutenção do "erário público" equilibrado.

¹ Ocorreu a retificação deste "considerando" do Decreto, publicada no Diário Oficial em 6 de junho de 1933, onde a redação ficou como: "a situação financeira do erário público no momento não oferece...".

² Seguem-se os valores em contos de réis para as diversas taxas cobradas aos alunos que iam desde "aluno excedente", passando por "exames de admissão", registros de diplomas, "alunos transferidos de ginásios estrangeiros", inscrição em concurso de "inspetor", entre outros.

Há que se considerar que, entre as propostas dos "Pioneiros de 32", bem como dos representantes classistas na Assembléia Constituinte de 1934, figurava a discussão sobre a "ação supletiva da União" e propostas no sentido de proteger constitucionalmente um percentual de recursos para destinar à educação. Conforme Rocha (2000, p. 128), a questão do financiamento educacional é um dos aspectos mais significativos introduzidos pela Constituinte de 1934, e "o debate constituinte tratará tanto de índices orçamentários da União, Estados e municípios, referidos à educação, como da criação de fundos especiais de educação".

Em 27 de janeiro de 1934, o deputado Leitão da Cunha apresentou ao Plenário da Constituinte um dos mais completos estudos sobre a questão da educação no Brasil (Brasil, 1935, v. 6, p. 545-570). Entre outros aspectos, oferecia um levantamento sobre a população em idade escolar, discutia as diferenças entre educação e instrução e afirmava a necessidade da democratização e da ampliação da oferta de vagas.

Também consta do seu estudo uma radiografia dos problemas e contradições da educação nacional, em que discutia o problema da organização dos professores³, a questão da qualidade do ensino, apresentando cópia de respostas de provas realizadas por alunos do ensino secundário com diversos erros, algumas publicadas pelo jornal *Correio da Manhã*, além da realidade do ensino superior. Em um dos momentos mais significativos, apontava as responsabilidades da União e, após analisar cerca de 60 emendas ao Capítulo da Educação, Leitão da Cunha propunha fixar um percentual destinado à educação por parte da União, Estados e municípios, em que pesasse a incredulidade de alguns deputados sobre a concretização da proposta. Aparteado pelo deputado Renato Barbosa quanto à forma de exigência de cumprimento das disposições constitucionais, afirmou:

O Sr. Leitão da Cunha: – Tenho certeza de que, se quatro ou seis chefes de municípios, dois ou três governadores, um presidente da República forem processados não há mais quem lhes queira seguir seus maus exemplos.

O Sr. Renato Barbosa: – O que queria era ver se processar um presidente da República nesse país.

O Sr. Leitão da Cunha: – Enquanto não formos capazes disso, não serão obedecidas as nossas leis (...) (Brasil, 1935, v. 6, p. 569).

O deputado Gabriel Passos (MG) defendia a participação da União no ensino primário, competindo a ela o papel de "incentivar e propagar esse ensino, cabendo o direito de orientá-lo" (Brasil, 1935, v. 20, p. 389). Sobre o problema de educação nacional, existente desde o Império, afirmava a necessidade, no texto constitucional, de um parágrafo que definisse os papéis dos entes federativos, particularmente os da União. Caberiam prioritariamente à União o ensino superior e o secundário, mas sem abdicar das responsabilidades sobre o ensino primário. Um dos alertas mais significativos ocorreu no sentido do ensino rural, onde não existia um efetivo controle público.

No discurso de instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 15 de novembro de 1933, Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório,

³ É interessante observar a comparação feita no dia 28 de janeiro, quando, em Plenário, o deputado Leitão da Cunha, falando da desvalorização do salário dos professores, afirma que, enquanto o salário de um desembargador era de 5:000\$000, o salário de um professor permanecia em 1:600\$000 mensais, considerando "ridícula" tal remuneração e chamando a atenção para o caso dos professores das escolas rurais, que sobreviviam dos favores dos proprietários das fazendas (Brasil, 1935, v. 9, p. 23-25).

definiu o papel da instrução, particularmente a "instrução profissional e técnica", como necessária à formação, capacitação e qualificação de mão-de-obra, necessidade essencial para a consolidação do projeto de desenvolvimento capitalista industrial, pois sem ela era impossível viver numa "época caracterizada pela máquina" e mesmo "ter trabalho organizado" (Brasil, 1935, v. 2, p. 105). E exaltou o papel da educação como transformadora, libertadora, formadora da nacionalidade, integradora e construtora de valores morais, particularmente para as áreas mais distantes dos centros urbanos. Atribuindo-lhe um papel saneador, Vargas assim se expressou:

[...] a par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o de que existe solidariedade humana, enrijar-lhe o físico pela higiene e o trabalho, para premiá-lo enfim com a alegria de viver, proveniente do conforto obtido pelas próprias mãos. (Brasil, 1935, v. 2, p. 105)

Corroborando esta visão salvacionista da educação, em 31 de dezembro de 1933 o deputado J. J. Seabra afirmava:

Não temos questões sociais, insisto.
O de que precisamos, ainda, é disto: educar o povo (*muito bem, muito bem!*), para que, bem conhecendo os seus direitos e os seus deveres, possa reagir quando os poderes públicos exorbitarem de suas atribuições ou quiserem esmagar as liberdades públicas (...) Se eu pudesse, Sr. Presidente, colocaria em cada vila um médico e um professor (Brasil, 1935, v. 5, p. 269).

Esta visão também era compartilhada por representantes trabalhadores, como é observado no discurso de Luiz Martins e Silva em 29 de novembro de 1933. Representante dos empregados, originário do Pará, Martins e Silva se diz "independente", e em Plenário discursou afirmando:

Daí nos batermos, entre outras medidas, pela obrigatoriedade do ensino primário e profissional. Não se pode exigir mentalidade proletária nova, moderna, a não ser por meio do ensino. Torna-se mister fazer chegar o livro a cada núcleo proletário.

Estou de acordo com o Professor Miguel Couto, quando diz que o problema máximo do Brasil é o da educação. Se o problema educacional é o principal, temos de, em nossa Constituição, determinar seja a educação obrigatória, gratuita e escoimada dos entraves que sempre aparecem de taxas e sobre-taxas, que impedem a sua difusão, principalmente entre os filhos dos pobres (Brasil, 1935, v. 2, p. 450).

Miguel Couto: a educação como "problema nacional", a "despesa sagrada" e as origens da vinculação constitucional de verbas para a educação

A visão da educação como o "Problema Nacional" fora discutida pelo professor e médico Miguel Couto em discurso na 5ª Conferência da ABE, em 1927, defendendo a necessidade de reformas na educação, insistindo

no caráter da obrigatoriedade e gratuidade e destacando um mecanismo de financiamento que garantisse a alocação de recursos, definidos constitucionalmente e de forma perene para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Couto, 1992; Brasil, 1935, v. 3).

Em 2 de julho de 1927, Couto apresentou na ABE o projeto de educação em que sugeria a criação do Ministério da Educação, com dois departamentos principais: o de higiene e o da instrução pública. O projeto de Couto ecoou particularmente nos institutos de educação profissional e, sobretudo, na Escola Normal do Rio de Janeiro, então capital da República. Com a denominada Revolução de 1930, Vargas, ao assumir o Governo Provisório, decretou em 14 de novembro a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública,⁴ sem que implicasse aumento de despesa.

Eleito deputado Constituinte em 1933, Miguel Couto pautou a sua atuação na defesa da educação e saúde públicas. Com relação à educação, conforme Pinto (2002, p. 828-829), Miguel Couto reconhecia que "educação é 'coisa cara' e, no Brasil, com sua extensão e seus acidentes, era caríssima". Desta forma, propôs na Conferência da ABE, em 1927, o pleito para que a União fosse responsável pelos encargos com a educação e a saúde, destacadamente o ensino primário, já que o "analfabetismo atingia a cifra de 80% da população na década de 1920", e, nesta década, nasce a crença da escolarização como a "mais eficaz alavanca do desenvolvimento" (Pinto, 2002, p. 828). O reconhecimento da questão da educação como "problema nacional" tornava-se uma realidade na Assembléia Constituinte de 1934.

Com relação à educação, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, reproduziu o que já pregara Miguel Couto cinco anos antes: 'Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobleva (sic) em importância e gravidade o da educação'" (ABL, 2000; AFM, 2001).

No campo das propostas do financiamento à educação, Miguel Couto trouxe a proposta de proteger recursos constitucionalmente para a educação, uma inovação até então inexistente. A alocação de recursos à educação era reconhecida e admitida pelas autoridades, mas inexistia um dispositivo constitucional que protegesse ou determinasse a destinação de tais recursos. Neste sentido, diversas foram as referências ao Ato Adicional de 1834, realizadas, após um século, na tribuna da Assembléia Constituinte, responsabilizando-o pela fragilização, inexistência ou gerenciamento equivocado dos poucos recursos destinados à educação pública, particularmente a instrução primária, que ficara a cargo das Províncias, posteriormente Estados, e municipalidades.

A contradição não fora solucionada pela Constituição republicana de 1891 e permanecia aberta até a primeira metade do século 20. A União se ocupava do ensino secundário e superior, sempre em menor escala, em função tanto do seu caráter elitizante quanto do fato de que as famílias de poder econômico enviavam seus filhos a escolas particulares ou a estudar fora do País.

Vargas, no discurso de posse da Assembléia Constituinte de 1933-1934, reconhecia a ausência e má utilização de recursos destinados à educação básica no País e afirmava:⁵

⁴ O Decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931, aprovava o "Regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública".

⁵ É interessante observar que o Decreto-Lei nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, que instituiu o Governo Provisório e definia as Interventorias Estaduais, nada determinava sobre a aplicação de percentuais destinados à educação pública. Este decreto-lei foi modificado pelo de nº 20.106, de 13 de junho de 1931, que, por sua vez, estabelecia modificações e "completa a reorganização provisória do Supremo Tribunal Federal e estabelecia várias providências sobre o processo na Justiça Federal" (Brasil, 2006b). Desta forma, nesta pesquisa não se encontraram referências a decreto que tenha determinado aplicação de percentuais de verbas à educação, como afirmou Vargas em seu discurso.

Comprovando o interesse do Governo Provisório, a esse respeito, é oportuno ressaltar que o decreto destinado a regular os poderes e atribuição dos interventores determina que os Estados empreguem 10%, no mínimo, das respectivas rendas na instrução primária e estabeleça a faculdade de exigirem até 15% das receitas municipais para a aplicação nos serviços de segurança, saúde e instrução públicas quando por eles exclusivamente atendidos (Brasil, 1935, v. 2, p. 107/108).

Em 30 de novembro de 1933, após fundamentar o discurso da educação como "Problema Nacional", Miguel Couto propõe a seguinte Emenda Constitucional:

Emendas:

Art. O ensino primário, compreendendo a instrução moral, intelectual, física, e quando possível a profissional, é obrigatório; obrigatório ao governo em fornecê-lo e às crianças em idade escolar em freqüentá-lo.

§ 1º. À União compete particularmente fornecer o ensino primário no interior do país.

§ 2º. Os pais e irmãos mais velhos, sempre que lhes for possível, têm o dever de dar a educação aos seus filhos e irmãos mais moços.

§ 3º. O ensino primário fornecido pelo governo é único e gratuito.

§ 4º. Vinte por cento das receitas da União, dos Estados e dos Municípios serão compulsoriamente destinados à educação e à saúde do Povo.

§ 5º. Todos os impostos federais aplicados à Educação e higiene serão pagos diretamente num tesouro especial – o Tesouro da Educação – e nos Estados à 'Delegacia Federal da Educação'. Estas repartições serão geridas pelo Ministério da Educação e Higiene.

§ 6º. Destinam-se exclusivamente à educação e saúde de [sic] povo:

O imposto sobre a renda;

O imposto sobre o álcool;

O selo educação;

As multas por faltas, contravenções e outras.

Os municípios – salvo o Distrito Federal – enviarão 20% das suas receitas diretamente a um tesouro especial em cada Estado, sob pena de perda da sua autonomia.

§ 7º. A cada Estado compete o ensino primário nas suas cidades, vilas, povoados, etc.

Sala das Sessões, 30 de Novembro de 1933. – Miguel Couto. (Brasil, 1935, v. 3, p. 121)

Segundo Miguel Couto, em seu argumento de defesa da Emenda, a questão da educação do povo no Brasil apresentava um problema "quase intransponível": a extensão do território, que, em seus cálculos, apresentava uma densidade de um aluno a cada três quilômetros quadrados, sem considerar as cidades litorâneas "mediocrementemente povoadas". Em virtude de tal problema e pelo fato de que apenas a União conseguiria chegar a todas as regiões, era tarefa sua criar institutos de educação para o desenvolvimento do País. Caberia a ela a destinação obrigatória de 20% das verbas arrecadadas dos impostos destinadas à educação e à saúde.

Mas a principal alegação consistia no fato de que, segundo Couto, durante todo o Império e nas quatro décadas iniciais da República, a escola fora "destinada às elites", e, de forma inequívoca, ele afirmava:

O Estado tem o dever de dar ao povo a instrução primária, se lhe sobrarem meios fornecerá também a secundária e, se ainda sobrarem, chegará a

cultura superior; ele, o Estado, contrapôs a inversa: inundou o Brasil de doutores, depois reuniu-lhes os bacharéis, e quando chegou a vez dos analfabetos não tinha mais vintém. Ora, dum povo culto ressaem naturalmente as elites, mas as elites não descem às baixuras do analfabetismo. O resultado é que até hoje o Brasil, na América, não perdeu seu primeiro lugar no banco de honra da ignorância (Brasil, 1936, p. 270-271).

Couto apresentou uma crítica ao anteprojeto enviado pelo Governo Provisório, que "reincide nas mesmas controvérsias e nas belas palavras", mas que não deram frutos. Miguel Couto fez referência especialmente ao art. 112, pois retirava dos Estados a direção do ensino que ministravam e também não estabelecia percentuais de mínimos de verbas destinadas à educação. Outro aspecto ressaltado por Couto consistia no fato de que caberia obrigatoriedade à instrução primária única, ministrada pelos Estados nos seus respectivos municípios e vilas, e, nos mais distantes rincões do País, a União deveria assumir este encargo, dado o caráter precípua desta modalidade (Brasil, 1936).

O aspecto diferencial e inédito historicamente da proposta encontra-se no parágrafo 4º, que determina a vinculação de 20% dos recursos da União, Estados e municípios, "compulsoriamente" destinados à educação e saúde do povo, determinando as fontes de obtenção de recursos para tanto: imposto sobre a renda, álcool, selo educação e multas por faltas e contravenções. Estabelece o regime de cooperação no que tange às responsabilidades quanto aos sistemas de ensino e à instrução primária. Esta Emenda constituiu-se a base de novas proposições na estruturação do texto constitucional que deu origem à vinculação de verbas à educação.

Dentre as propostas que apoiaram o pensamento de Miguel Couto, destaca-se o posicionamento da deputada Carlota Pereira de Queiroz, também médica e professora. Afirmou que, "tomando assento dentre os doutos, como 'il maestro de color chi sanno tra la filosofica famiglia' – aqui está Miguel Couto, para nos repetir: 'No Brasil só há um problema nacional: a Educação do Povo'" (Brasil, 1935, p. 500). Discutiu o mesmo art. 121 do anteprojeto enviado pelo Governo Provisório, ao qual Couto fizera referência em 1933. Estabeleceu as diferenças conceituais entre instrução como "a transmissão de conhecimentos que a experiência julga verdadeiros" e a educação como a difusão de ideais em que se busca a perfeição. Em 14 de abril de 1934, afirmou: "No Brasil o Estado precisa mais educar que ensinar." (Brasil, 1935, p. 501).

Discutindo a educação como prioridade nacional, apresentou ainda a necessidade da obrigatoriedade da educação infantil pública e propôs, como representante da Chapa Única, de São Paulo, a Emenda na qual definiu a educação como pública, gratuita e obrigatória, ministrada pela família e pelo Estado. Defendeu que é dever precípua do Estado a criação de fundo de educação com o qual possa "satisfazer as necessidades do complexo sistema educativo" (Brasil, 1935, p. 507). Defende uma maior parcela de destinação de recursos por parte dos Estados mais ricos.

A temática da obrigatoriedade e gratuidade do ensino foi retomada pelo deputado Valente de Lima, em 14 de abril de 1934, 121ª Sessão, propondo

acrescentar ao art. 176, que tratava da vinculação, um parágrafo único, determinando que: "Onde os poderes públicos despendem mais de 10% não poderão sofrer reduções as verbas destinadas à educação." (Brasil, 1935, p. 537).

O deputado Alde Sampaio, em discurso ao Plenário em 2 de janeiro de 1934, apontou a necessidade de solução dos problemas nacionais: a saúde, a instrução pública e a defesa nacional. Declarou que a Constituição de 1891 determinava, no artigo 31, o desenvolvimento das letras, artes, ciências, mas de forma "platônica", pois não estipulava os recursos, os meios de controle e fiscalização, e propunha como forma de não incorrer no mesmo erro histórico de "40 anos atrás":

- 1 – Limitemos o direito de taxar tributos, para livrar da asfixia a produção nacional, entregue aos caprichos dos dirigentes;
- 2 – Obriguemos a aplicação de verbas em problemas imprescindíveis para que não sejam eternamente adiados.
- 3 – Defendamos a economia geográfica da nação impondo normas aos tributos, em prol da unidade da Pátria.
- 4 – Façamos fiscalizar os gastos da nação não os deixando ao arbítrio dos interesses pessoais ou às dilapidações sem responsabilidade (Brasil, 1935, v. 5, p. 90-293).

As Emendas Constitucionais concernentes à vinculação de verbas à educação em 1933-1934

Foram propostas, ainda, várias Emendas que tratavam da vinculação constitucional de verbas posteriormente à Emenda Miguel Couto. O deputado Alde Sampaio apresentou a seguinte emenda em relação aos recursos destinados à educação:

Emenda nº 348
Do Sr. Alde Sampaio:
Manda entregar aos Estados, como subvenção aos serviços de higiene rural e de instrução, 10% do produto de todos os impostos arrecadados pela União (Brasil, 1935, p. 122).

Por sua vez, o deputado Renato Barbosa teve a iniciativa da Emenda nº 520 (Brasil, 1935, p.125):

Emenda nº 520
De autoria do Sr. Renato Barbosa e outros, manda reservar 10% da arrecadação dos impostos da União "à instrução pública e à educação sanitária".

O deputado Antonio Rodrigues de Souza propunha a elevação para 25% e 15% dos percentuais aplicados por Estados e municípios na instrução primária e saúde pública (Brasil, 1935, p. 126):

Emenda nº 580
Eleva a 25% e a 15%, respectivamente, a percentagem de 10% dos impostos estaduais e municipais que o anteprojeto manda destinar, compulsoriamente, aos serviços "de instrução primária" e aos de defesa da

"saúde pública", mas estendendo o auxílio, também, ao "ensino profissional". Está subscrita pelo Sr. Antônio Rodrigues de Souza e outros.

Os deputados Teixeira Leite e Arruda Falcão incluíam a manutenção e infra-estrutura das escolas, bem como o aluguel com participação da União, com 50% das despesas dos Estados e com uma subvenção nunca inferior a 10%:

Emenda nº 622

Dos Srs. Teixeira Leite e Arruda Falcão, assim redigida: "A União contribuirá com metade das despesas realizadas pelos Estados, com o aparelhamento material das escolas e do que for gasto com os alugueis de prédios escolares, e uma subvenção que não será nunca inferior a 10% da arrecadação geral do País para a manutenção das escolas" (Brasil, 1935, p.130).

Em fevereiro de 1934, Prado Kelly apresentava a seguinte Emenda:

Para a manutenção e o desenvolvimento desses serviços, a União, os Estados e o Distrito Federal constituirão os respectivos fundos de educação:

1º – O Fundo de Educação Nacional será constituído de uma percentagem não inferior a 10% da renda de impostos da União, de impostos, taxas especiais e outros recursos financeiros eventuais.

2º – O Fundo de Educação do Distrito Federal será constituído de uma percentagem não inferior ao total das respectivas receitas, de taxas e impostos que lhe forem destinados, de uma percentagem das rendas municipais não inferior a 10% do total das respectivas receitas e de outros recursos financeiros eventuais.

3º – Dos fundos de educação, uma percentagem fixada em lei será destinada ao custeio das bolsas de estudo municipais, estaduais e nacionais para prover a educação dos alunos que necessitam desse auxílio e demonstrem especial capacidade. (Brasil, 1935, v. 8, p. 304-306).

Em 20 de março de 1934 o deputado Leitão da Cunha ofereceu as seguintes propostas de Emendas ao texto constitucional (Brasil, 1935, v. 12, p. 79-84):

A emenda 43 relativa ao art. 8º é assim redigida:

"Cabe à União, os Estados e Municípios...

Parágrafo único: A ação supletiva do Estado e da União verificar-se-á onde e sempre que a deficiência de recursos locais a reclame.

Define a responsabilidade supletiva do Estado e da União, nos casos em que o município não satisfaça as exigências da instrução pública, subordinadas ao plano nacional de educação. (...)

A emenda nº 89 manda que o dispositivo do projeto, em seu art. 176, seja modificado com a elevação de 10% para 15% das quotas de educação e com a determinação de serem essas quotas retiradas da venda de cada qual das unidades da Federação que tenham de intervir nos problemas educativos, isto é, a União, os Estados e os municípios. Assim ficará redigido o Artigo nesta parte: 'Nunca menos de 15% dos impostos respectivos arrecadados', isto é, 15% da União, 15% dos Estados e 15% dos municípios."

O deputado Antonio Rodrigues Alves, em 9 de abril de 1934, expôs um estudo sobre a aplicação das verbas por parte da União, Estados e

municípios, chamando a atenção para o fato de que o governo federal, em 1932, destinou "6,2% para instrução e saúde pública, ou seja, 116.767 contos para cada um dos serviços, ou possivelmente 50.000 para cada um" (Brasil, 1935, v. 10, p. 428-429). O referido deputado afirmou que apenas o Estado de São Paulo elevou os percentuais destinados à educação em todas as modalidades. Na visão de Rodrigues Alves era necessária a ampliação de verbas para a educação. Criticando o art. 176 do anteprojeto, afirmou que estabelecer o percentual de "10% para a União, Estados e municípios era um retrocesso" (Brasil, 1935, v. 10, p. 431).

Fundamentando sua posição nos estudos da Comissão de Assuntos Econômicos da Constituinte,⁶ que observara o gasto de cerca de 15,6% por parte de Estados e municípios, sendo que São Paulo já destinava 18%, o Distrito Federal, pouco mais de 20%, e a União, "pouco mais de 7%", Rodrigues Alves afirmava: "Torna-se necessário elevar essa vantagem a 15% ou 30% e promover, ao mesmo tempo, a instituição de um fundo escolar (...)" (Brasil, 1935, v. 10, p. 31-432).

O deputado João Simplício, em discurso de grande impacto e muito aplaudido, propôs a criação de um fundo especial com os 10% dos recursos destinados à educação pela União, Estados e municípios, os quais efetivamente não fossem gastos, voltados para a aplicação futura na própria, um "fundo sagrado" (Brasil, 1935, v. 12, p. 12-13) e reafirma a necessidade da vinculação propondo:

Art. Para a manutenção e desenvolvimento da obra educacional a União, os Estados e os Municípios contribuirão, cada, dentro do respectivo orçamento, com uma quota nunca inferior a 10% da renda resultante dos impostos, e com o produto das taxas especiais criadas para esse fim.

Art. As sobras anuais, verificadas no capítulo anual de cada orçamento, acrescidas dos legados, donativos e outras rendas constituirão na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, fundos especiais, cuja aplicação será feita, em cada território, exclusivamente em obras educativas, cuja lei ordinária determinar.

Na composição dos fundos propostos pelo deputado Simplício entrariam parte das terras que configuravam o patrimônio da União, dos Estados e do Distrito Federal, cabendo à lei ordinária fixar o valor deste percentual. Em sua defesa enfática tanto da educação como da necessidade de uma ação efetiva do Estado e da proposta de financiamento por meio de recursos protegidos e dos fundos, João Simplício foi vigorosamente aplaudido e sucedido pelos gritos de "Muito bem, muito bem!", registrados nos Anais.

Como resultado de todos os esforços, afinal, a Carta Magna de 1934 foi promulgada no dia 16 de julho. É interessante registrar que Miguel Couto morreria poucos dias antes da promulgação.

O Capítulo da Educação, na Carta de 34, em seu art. 156, assim definia a vinculação constitucional de verbas:

Art. 156. A União e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

⁶ O deputado Cincinato Braga, da Comissão de Assuntos Econômicos, havia apresentado o seguinte parecer (Brasil, 1935, v. 10, p. 140):

O ilustre Sr. Cincinato Braga apresentou há dias, em seu magnífico parecer, a seguinte relação percentual de despesas:

Trabalho, Indústria e Comércio	0,8 (%)
Exterior	1,8
Agricultura	2,3
Justiça e Interior	2,7
Fazenda	4,2
Ensino e Saúde Pública	6,2
Obras Públicas	32,0
Forças Armadas (Marinha, Guerra e Polícia)	50,0
Total	100,0

Parágrafo Único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (Brasil, 1936, p. 180).

No referido artigo destaca-se uma inovação, a presença do "Parágrafo único" que subvinculava um percentual mínimo de 20% das quotas anuais destinadas à educação no orçamento anual para o ensino nas áreas rurais.

Os parágrafos 1º e 2º do art. 157 determinavam, respectivamente, que os fundos especiais e as sobras de dotação da União, Estados e municípios seriam destinados "exclusivamente" à "obra educativa" e uma parte destes fundos seria destinada à aquisição de bolsas de estudo e materiais para os alunos necessitados, um dos reclamos feitos por João Simplício.

Conforme Melchior (1972, p. 40), "a velha idéia de fundos para a educação foi finalmente adotada nos moldes em que o fizeram os Estados Unidos nos séculos 18 e 19. Previu-se a constituição de fundos para a Educação, com recursos da União, dos Estados e do Distrito Federal (...)".

Outro aspecto a se registrar consiste no fato de que o artigo 154 isentava de "quaisquer tributos" as escolas particulares de instrução primária e profissional gratuitas e consideradas "idôneas". Como afirmou Anísio Teixeira, uma necessidade de expansão do ensino primário e não uma dimensão da ideologia liberal (Rocha, 2000).

Considerações finais

Desta forma, considera-se que a preocupação com o financiamento da educação na Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934 ocupou lugar significativo nos discursos, debates, emendas e discussões sobre o Capítulo da Educação. Não se tratou de um aspecto extemporâneo ou parte das discussões do tema, mas de um elo, um elemento catalisador no sentido quer da discussão da organização da educação, com a respectiva definição de funções, quer no sentido da "educação: problema nacional". Este aspecto envolvia o sentido pedagógico, isto é, a visão do que significava a educação; o sentido da educação como alavanca para o desenvolvimento nacional e a preparação para as transformações históricas que emergiam. Sobretudo, o aspecto principal era como democratizar e universalizar a educação básica, os desafios em um país de dimensões continentais, e, além disto, a preocupação com a correta aplicação dos recursos públicos.

Neste sentido é que se define o papel do professor Miguel Couto como não apenas o idealizador, mas, sobretudo, o primeiro propositor, na Assembléia Constituinte de 1933-1934, de recursos, protegidos e vinculados com clareza no texto constitucional, para a educação. Recorde-se que a sua proposição é do final dos anos 20, quando, embora a crise republicana atingisse os níveis de ebulição, ainda não se tinha a clareza da forma de mudança do cenário político.

Na Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934 diversas Emendas seguiram-se à proposta-mãe de Miguel Couto, recordando que a sua proposição e fundamentação ocorreram cerca de uma semana após a abertura da Assembléia por Getúlio Vargas, quando ainda se discutiam aspectos como o Regimento Interno, a *Comissão dos 26*, a presença dos deputados classistas e o anteprojeto enviado pelo Governo Provisório.

O que se pode concluir é que a Emenda apresentada por Miguel Couto, discutida amplamente, funcionou como base para a organização do financiamento da educação. Cabendo à União e aos municípios a destinação de 10% dos impostos, aos Estados e ao Distrito Federal, 20%, foi acrescentada a criação dos fundos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação. Da proposta original de Miguel Couto (1992) foi suprimida a criação de um imposto específico, mas mantida a idéia do fundo constitucional. Este fundo constitucional destinado à educação retoma no discurso de João Simplício, quase que na íntegra, a idéia da "despesa sagrada", presente no discurso de Miguel Couto, no sentido de algo prioritário e que não poderia ser esquecido ou maculado pelo que não fosse o das razões e necessidades da sociedade.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). *Histórico*. Rio de Janeiro: ABE, 2004. p. 2. Disponível em: <<http://www.abe.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Miguel Couto*. Rio de Janeiro: ABL, 2000. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/imortais/frame/10.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2006.

ACADEMIA FLUMINENSE DE MEDICINA (AFM). *Cadeira n. 6: patrono Miguel Couto*. Rio de Janeiro: AFM, 2001. Disponível em: <<http://www.afm.org.br/cadeira06.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2006.

ARAÚJO, Rita de Cássia B. O voto de saias: a participação feminina na Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 133-150, nov./dez. 2003.

BITTENCOURT, M. Circe Fernandes. Os problemas educacionais na Assembléia Nacional Constituinte de 1934. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 235-260, jan./dez. 1986.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 191-199.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas Constituições brasileiras. In: _____. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987. p. 208-218. (Série Fundamentos).

BRASIL. Decreto-lei n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37246>>. Acesso em: 27 out. 2006.

BRASIL. Congresso. Assembléia Nacional Constituinte de 1934. *Anais...* Brasília: Câmara dos Deputados, 1935. v. I - XX. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2005.

BRASIL. Congresso. Assembléia Nacional Constituinte de 1934. *Diários...* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933-1936. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2006.

COUTO, Miguel. *O problema nacional*. Brasília: Senado Federal, 1992. p. 111-120. (Carta – falas, memórias, reflexões, n. 5)

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. CPDOC. *Comissão dos 26*. Rio de Janeiro: FGV. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/5805_3.asp. Acesso em: 09 fev. 2006.

FÁVERO, O. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: _____. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 241-253.

FRANCO, Afonso Arinos de Mello. *História e teoria dos partidos políticos no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

HORTA, José Silvério Baía. Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 139-152.

IGLÉSIAS, Francisco. *Constituintes e Constituições brasileiras*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História, v. 105).

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil*. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

_____. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

PINTO, José Marcelino R. *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Ed. Plano, 2000.

PINTO, Diana Couto. Miguel Couto. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITO, J. M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002. p. 825-832.

ROCHA, Marlos Bessa M. da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 119-138.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet; COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Ed. USP, 1984. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm#_1_2>. Acesso em: 19 jul. 2005.

Wellington Ferreira de Jesus, doutorando em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFGO), é professor do ensino médio no Distrito Federal.

wellingtonfj@gmail.com

Recebido em 19 de abril de 2007.

Aprovado em 25 de maio de 2007.

Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888)

Irma Rizzini

Resumo

Tem por objetivo analisar como pais de alunos e moradores dos povoados do interior paraense forçaram a abertura de nichos de participação no processo de constituição da profissão docente, no contexto da escola pública primária, entre as décadas de 1870 e 1880. Os pais buscavam pressionar o governo, por meio do envio de cartas e abaixo-assinados aos jornais da capital. As queixas e os comentários dos missivistas retratavam o comportamento dos professores públicos e suas repercussões no cotidiano escolar, tornando os jornais fontes importantes para o registro dos dramas escolares. A publicação de artigos e cartas sobre as escolas públicas locais possibilitou a realização de debates públicos, os quais fomentavam os embates partidários quando a divulgação das denúncias visava criar representações acerca da decadência da instrução promovida pelo governo opositor.

Palavras-chave: história da educação; Pará; professores públicos; imprensa.

Abstract

School experience in the Amazon region during the Brazilian Empire: parents' and inhabitants' complaints in the state of Pará press (1876-1888)

This study aims at analyzing the way students' parents and villagers in rural Pará forced the creation of niches of participation in the process of constitution of teaching, in the elementary public school context, between the decades of 1870 and 1880. Parents tried to put pressure on the government by sending letters and collective petitions to newspapers in the state capital. The complaints and comments from the letter-writers depicted the behavior of public teachers and its repercussion in the daily school routine, turning the newspapers into important sources for records of dramatic school events. The publication of articles and letters about local public schools allowed the occurrence of public debates, promoting clashes between political parties; clashes in which the revelation of accusations was meant to create formal complaints against the decline of the education provided by the party in power.

Keywords: history of education; Pará/Amazon; public school teachers; press.

Introdução: educação e imprensa

Prosperidade, progresso e civilização são expressões que adquiriram um forte simbolismo nas províncias amazônicas do Pará e do Amazonas, no anseio de sobrepor estas condições à resistência imponente da *selva* e do *selvagem*. A aspiração de transformar matas em campos cultivados e nativos em seres civilizados era tema recorrente nos discursos das elites ilustradas de Belém e Manaus. A difusão da instrução pública tornou-se um objetivo importante nas duas últimas décadas dos oitocentos, especialmente na província paraense. O Pará não apenas acompanhava as discussões acerca da educação popular que circulavam pelo País e nos "países cultos", mas seus governantes e legisladores promoveram reformas legislativas e a criação de um significativo número de instituições educativas, notadamente a partir da década de 1870.

A Escola Normal, com sua Escola Prática anexa, e o Instituto Paraense de Educandos Artífices surgiram no início da década de 1870, no calor dos empreendimentos e debates educacionais. Em 1885, a cidade de Belém possuía 24 escolas primárias, e, no ano de 1888, este número saltou para 53. Neste ano, o diretor da Instrução registrou na Província toda 16.550 alunos matriculados em 331 escolas públicas, com a frequência média de 9.930 alunos.¹ Verifica-se, principalmente no último decênio do Império, a expansão geográfica e social da instrução, quando povoações, algumas bem distantes da capital, passaram a contar com escolas públicas de meninos e

¹ Geralmente as diretorias de instrução do Império contabilizavam os alunos *matriculados*, apresentando cifras de um terço a 100% mais altas do que a *frequência* efetiva às aulas. O número de escolas podia apresentar variações nos relatórios do mesmo ano, devido à diferença entre o total de escolas providas de professores e o total de escolas criadas.

meninas e as principais cidades criaram cursos noturnos para trabalhadores. As escolas públicas eram instituídas por iniciativa do governo da província ou a pedido de professores e pais.

Dentro do contexto da crescente intervenção do Estado na "educação do povo", o objetivo do presente artigo consiste em analisar como pais de alunos e moradores dos povoados do interior paraense forçaram a abertura de nichos de participação no processo de constituição da profissão docente, no âmbito da escola pública primária, nas décadas de 1870 e 1880. Os pais buscavam pressionar o governo, por meio do envio de cartas e abaixo-assinados aos jornais da capital. As queixas e comentários dos missivistas retratavam o comportamento dos professores públicos e suas repercussões no cotidiano escolar, tornando os jornais fontes importantes para o registro dos dramas escolares que os relatórios oficiais evitavam revelar. Assim, a imprensa paraense, ao abrir espaço para a publicação de artigos e cartas sobre as escolas públicas locais, possibilitou a realização de debates públicos, dos quais participavam diversos atores: diretores da instrução, professores, delegados literários, chefes ou pais de família e outros moradores. As relações entre essas instâncias iam além dos interesses estatais de difusão da instrução e controle de seus agentes, pois repercutiam nas famílias e fomentavam os embates partidários quando a divulgação das denúncias visava criar representações acerca da decadência da instrução promovida pelo governo opositor.

Jornais de Belém e Manaus do período foram consultados, e, eventualmente, experiências aproximadas de ambas as províncias são analisadas. Contudo, as fontes da pesquisa estão centradas em duas folhas diárias e politicamente posicionadas da capital paraense: o conservador *A Constituição* e o liberal *A Província do Pará*, nos anos do Império em que há números disponíveis para consulta (entre 1876 e 1888).² A abordagem das ações educacionais pela imprensa estava condicionada às posições políticas de cada folha. A escolha do que publicar refletia esse posicionamento, já que ocorria um rodízio de denúncias contra a administração pública de acordo com a situação dominante: liberais no poder, cartas e artigos acusatórios publicados n'*A Constituição*, e vice-versa.³ A seleção dos jornais se baseou na publicação das cartas e abaixo-assinados de pais e moradores a respeito das escolas de seus filhos e protegidos nas seções "a pedidos" ou "solicitados".⁴

Este artigo tem por foco as cartas de denúncia, que geralmente eram anônimas, ao contrário dos pedidos de abertura de escolas ou dos recursos favoráveis a professores. Estas cartas não apresentam um padrão de escrita orientado por códigos do bom-tom, como o livro do Padre José Inácio Roquette, que no século 19 prescrevia um padrão para redação de diversos tipos de correspondências (Gondra, Lemos, 2004, p. 69-83). O tom da escrita das cartas paraenses é de indignação e mesmo revolta, motivado pelo relato de ocorrências consideradas social ou legalmente condenáveis. É possível que o anonimato estivesse relacionado às disputas políticas que envolviam o cargo de professor, preferindo os missivistas não revelarem

² O acervo está depositado na Biblioteca Pública do Pará e pode ser também pesquisado na Biblioteca Nacional, através de microfílm.

³ O jornal *A Constituição* foi fundado em 1874 e *A Província do Pará*, em 1876. Um dos fundadores d'*A Província* foi Joaquim José de Assis, um dos chefes mais influentes do partido liberal, segundo Paulino de Britto (1900, p. 289-291).

⁴ As fontes são citadas no português original.

suas opções partidárias no ato da denúncia destinada à exposição pública. Como afirma Aldrin Moura de Figueiredo ([199?], p. 3), os contatos entre o interior amazônico e a capital eram amplos, quase sempre estabelecidos pelas relações políticas e partidárias, amparadas pelos laços familiares.

Era comum constar nas cartas, como remetente, os termos pai de família ou chefe de família, no singular ou no plural. Percebe-se uma distinção na documentação oficial e nos jornais entre *pais* simplesmente e *chefes ou pais de família*. Os *pais* eram geralmente lembrados quando se tentava expor a indiferença, a repugnância e a ignorância manifestadas em relação à instrução dos filhos – portanto, a categoria surgia carregada de negatividade. Os *chefes de família* ou *pais de família*, em sentido positivo, eram lembrados como vítimas da incúria de professores e inspetores escolares, freqüentemente citados nas cartas de moradores. O chefe de família tinha sobre o seu domínio e proteção não somente seus familiares diretos, mas seus protegidos e afilhados políticos, formando uma rede de relações que podia se estender à capital. A correspondência com essa identificação parecia ser suficiente para dar legitimidade ao seu conteúdo e merecer a divulgação na imprensa (Rizzini, 2005, p. 17).

A instrução pública constituiu-se o grande alvo das análises e dos informativos educacionais da imprensa paraense, pois, como instrumento de uma política de Estado, estava exposta às disputas políticas e partidárias locais, não esquecendo que os seus progressos eram percebidos como indicadores de civilidade, com repercussões que extrapolavam o nível local. Por este mecanismo, a escola pública e seus agentes não ficaram fora das vistas dos redatores, dos jornalistas, dos colaboradores e dos leitores; ao contrário, tornaram-se objeto de interesse da sociedade letrada, que, tomada de espírito reformador, esquadrinhou seu funcionamento, condenou seus ocupantes, o instrumental pedagógico e as instalações físicas, e, menos freqüentemente, louvou mestres interessados e habilidosos. De um lado, as cartas com temáticas escolares tinham um lugar específico nas lutas políticas entre os grupos partidários locais, ao serem usadas como instrumentos de condenação das ações do governo da situação. De outro, elas assinalam o envolvimento de alguns grupos sociais com a instituição de uma *forma escolar* (Vincent, Lahire, Thin, 2001) e com a profissionalização docente, dentro das limitações de participação das populações neste processo, especialmente no interior. As ocorrências relatadas nas colunas, algumas ligadas a questões íntimas das vidas desses atores, estão relacionadas à construção da experiência escolar na região.

A historiografia da educação vem demonstrando que nas mais diversas províncias do Império brasileiro a constituição da profissão docente não ocorreu de forma linear, somente regida pela crescente ação normativa do Estado, mas atravessada por lutas e disputas entre os seus agentes. No presente estudo, essa discussão está inserida no contexto amazônico, onde predominava, nos escritos oficiais e de especialistas, a visão de que os *modos de vida* dos amazônidas constituíam obstáculos ao pleno desenvolvimento escolar dos alunos. Havia, no entanto, visões divergentes, como

as de alguns analistas que não deixaram de notar os esforços de pais e protetores em proporcionar a instrução dos meninos e se mostraram surpreendidos com a crescente afluência de meninas às escolas da capital, ultrapassando o número de meninos que freqüentavam os bancos escolares, conforme pode ser observado pelos registros do Censo de 1872 e dos relatórios da Instrução Pública. Certamente, muitas famílias aceitaram a ingerência do Estado na educação de seus jovens membros, prevendo posições mais promissoras no futuro, que os distinguissem dos *cidadãos de arco e flecha*, como um dia os paraenses foram chamados na Corte. Contudo, é importante salientar que a adoção da instituição escolar como mais uma instância de educação dos filhos e protegidos não ocorreu de forma passiva e harmoniosa, como o demonstram as queixas à imprensa e à Diretoria de Instrução Pública.

Professores públicos sob o olhar vigilante dos pais

Um meio bastante debatido para tornar a escola mais atraente para pais e filhos consistia no disciplinamento do professorado, o qual recebeu todo tipo de crítica na imprensa e nos relatórios do Segundo Reinado. Entretanto, são as correspondências que melhor expressam as reações da população ao comportamento e ao preparo dos professores, descrevendo acontecimentos miúdos que revelam a relação que os docentes tinham com suas escolas e alunos. A pesquisa junto aos jornais mostrou que a moralidade, a dedicação, as habilitações dos professores e os castigos físicos infligidos aos alunos compunham os principais temas abordados pelos missivistas. Os "solicitados", publicados nos jornais, indicam que pais e moradores estavam vigilantes quanto ao comportamento dos professores, dentro e fora da escola. A análise das queixas revela um forte nexos de seus conteúdos com pontos críticos da educação no Império, tais como as condutas pertinentes à crescente *funcionarização* (Nóvoa, 1992) da profissão docente, a formação dos professores e das professoras, as ingerências político-partidárias na instrução pública e os métodos empregados na educação das crianças, incluindo a tendência à condenação dos castigos físicos. Ao longo do artigo, estes conteúdos são articulados aos debates sobre a instrução pública que ocorriam no período, os quais extrapolavam o nível local.⁵

A moralidade do professor: *vida exemplar*

Um importante alvo de queixas indignadas refere-se ao comportamento moral dos professores, sobretudo no aspecto sexual. Ataques contra a vida privada das professoras não foram encontrados, porém maridos tidos por devassos nem sempre foram poupados. Sob o título "Mysterios de Itaituba", *A Constituição* reproduz a notícia do *Baixo-Amazonas*, folha de Santarém, a respeito de um suposto atentado do marido

⁵ Pequenas localidades do interior são citadas neste trabalho. Quando necessárias à compreensão da discussão, algumas informações sobre a situação das escolas locais serão apresentadas com base nos relatórios de diretores da instrução, publicados nos relatórios provinciais.

da professora de Itaituba contra uma aluna sua. O chefe de polícia mandou proceder ao inquérito, mas o subdelegado, que era "pessoa ou cousa" do marido da professora, que vinha a ser o coletor provincial e geral da povoação, ao ouvir o relato da "menor" a respeito das proezas do acusado, imediatamente "pos a pedra em cima". O jornal expõe o modo como a rede clientelista atingia duas instituições públicas importantes do período: a polícia e a escola (A Constituição, 4 out. 1882 e 15 mar. 1883).

O mais comum é a reprovação da vida privada do professor, por ter seduzido moça nova ou por viver amasiado, condição comparada à prostituição feminina. Em 1877, *A Província do Pará* publicou nos "solicitados" uma queixa contra a conduta moral do professor da vila de Curuçá, enquadrado na categoria dos mestres que se apresentavam de forma "cínica e imoral" aos discípulos, ao recolher a amante à sua casa, com a esposa ainda em vida. Em nome dos moradores, o autor da denúncia esclareceu que não exigia do professor voto de castidade, apenas mais moralidade nos seus atos, e pediu a intervenção da autoridade competente.

Neste ultimo caso, está o sr. professor da villa de - águruC - [Curuçá, ao contrário] o qual, não contente com ter levado á prostituição, em sua propria casa uma desventurada que ali se recolheu ainda em vida de sua mulher, apresenta-a em reuniões, onde, mystificando seus amigos, macula, com a impureza de sua amante, a castidade de suas filhas.

Não queremos que o sr. professor faça voto de castidade, mas o que exigimos é mais moralidade em seus actos, por isso chamamos a atenção da autoridade competente, afim de pôr um obice á sua carreira, que tende só a perversão de seus discipulos. Voltaremos ao assumpto se fôr preciso (*A Província do Pará*, 31 out. 1877).

O desvirtuamento de sua missão, deixando para trás a "vida exemplar" que deveria levar, levou o missivista a desejar ao professor o "estigma dos homens de bem". Sem dúvida, a população exerceu papel importante na construção do lugar social do professor, com base nos rígidos preceitos morais da sociedade da época, cuja desobediência deveria lançar o estigma ao professor. Provavelmente os queixosos da imoralidade dos mestres não entendiam que a sujeição a estes princípios era imprescindível a todos os homens. A sociedade estava mais vigilante com relação ao comportamento de padres e professores, responsáveis respectivamente pela instrução religiosa e intelectual do povo. Igreja e Estado buscavam disciplinar seus agentes, criando meios de educá-los ou de punilos, nos casos extremos. Não é fortuitamente que se comparava a docência ao sacerdócio. Quando padres associavam as duas funções, a religiosa e a instrução pública, os desvios da moral causavam forte reação por parte dos governos e da população. Um deles, o pároco de Silves e inspetor escolar, vivia debaixo do mesmo teto que a professora da escola feminina, em "mancebia notória", segundo o relato do presidente da província do Amazonas em 1877. Ambos foram punidos com a demissão, "a bem do serviço e da moralidade pública" (Monteiro, 1878, p. 50). Depositando no

sacerdote e no professor o poder de atuarem como alavancas do progresso moral e material da província, o administrador identificou nos agentes a inabilidade moral para o cumprimento da missão civilizadora para a qual foram designados pela Igreja e pelo Estado.

A escola normal e as conferências pedagógicas de Belém, dos anos 1870, foram instituições criadas com o objetivo de preparar os professores para o exercício de sua missão, não só através de conteúdos e técnicas, mas pela inoculação de valores morais e normas disciplinares, visando à uniformização do ensino de forma a favorecer o controle do Estado sobre este "importante ramo do serviço público". Cabia ao professor seguir vida exemplar, um modelo de conduta aos seus alunos, na tensão que se instituiu no século 19 entre educar e instruir.⁶ A escola e seus agentes se tornaram, para alguns grupos, lugares privilegiados de educação, embora não se possa afirmar que no interior amazônico a instituição escolar tenha desqualificado as funções educativas da família.

Outro aspecto que o correspondente deixa entrever é a afronta imposta pelo comportamento do professor à "castidade das filhas" de seus amigos. O tema da "educação das filhas" suscitava debates atrelados ao extremo conservadorismo da imprensa, de qual tendência fosse. Redatores do jornal liberal *A Província do Pará* perpetravam uma oposição ferrenha à conquista da igualdade e dos direitos políticos da mulher, defendendo a continuidade de sua dependência ao homem e de seu império no lar (*A Província do Pará*, 15 nov. 1885). A menina deveria ser instruída para ocupar o lugar atribuído ao seu sexo, no lar e na educação dos filhos. Os programas de ensino feminino incluíam, em todo o Império, o aprendizado dos misteres domésticos e de uma instrução ainda mais elementar que a dos meninos. As escolas para meninas se expandiram cercadas de preocupações morais relacionadas à proteção e à higiene oferecidas pelo espaço físico.

Neste processo, a posição social de professoras se tornará bem aceita na sociedade brasileira ao longo do século 19. A necessidade de os professores complementarem seus pagamentos com atividades extras, aliada à questionada moralidade, teve seu peso na preferência dos governos por professoras primárias. Outra hipótese consiste na inconfessada economia feita com a manutenção dos baixos ordenados do magistério primário, condição melhor aceita pelas mulheres, já que as letradas poucas opções possuíam de trabalho, sendo praticamente todos os cargos públicos preenchidos por homens.

Nos concursos públicos passou-se a dar preferência às candidatas quando havia igualdade de habilitações, e, no Pará, as professoras percebiam um valor mais alto para o aluguel das casas.⁷ O discurso de uma professora da cidade de Macapá, que então integrava a província do Pará, marca com veemência o aspecto moralista da função docente feminina. Na recepção oferecida por seu marido a dois capitães, em 1884, ela reforçou aos seus convidados ilustres a obrigação da professora de ser o "modelo dos bons costumes sociais" e o "mais moralizada possível" – só assim garantiria a "sympathia e estima d'esse

⁶ Luciano Faria Filho (1998, p. 145), ao se referir aos debates sobre educação travados através do jornal *O Universal*, que circulou em Ouro Preto na primeira metade do século 19, assinala a crescente tensão que vinha sendo produzida na relação entre educar e instruir. A respeito dessa discussão, a partir da década de 1870, ver o estudo de Alessandra Schueler (1997).

⁷ Pará, Lei nº 664, de 31/10/1870, art. 9º.

circulo". A professora proporcionaria a "continuação da educação doméstica"; portanto, no lar ou na escola, o *habitat* da mulher não mudaria em essência (A Constituição, 23 fev. 1884). Mantendo a moral e os bons costumes, ela continuaria em sala de aula a árdua missão de educadora da infância, garantindo às famílias tementes da educação das filhas longe da proteção do lar um local que seria a extensão deste.

As concepções a respeito do "alto encargo de educar a mocidade" fomentavam as denúncias a respeito da "vida imoral" de alguns professores. Tais queixas vinham geralmente de povoações do interior, onde a vigilância sobre o professor só podia ser feita pelos pais e demais moradores, na maior parte do tempo. A carta de um zangado chefe de família, lavrador de Piraém, município de Santarém, sugere que professores podiam negociar ou obter favores dos pais para instalar suas escolas. O professor da escola pública de Piraém fora inicialmente "agasalhado" por um cidadão, que o hospedou em sua casa por muito tempo. Hospedeiro de todos os vícios, pois, além de se embriagar e acumular dívidas, seduziu uma sobrinha de seu "benfeitor" e, após viver com ela em concubinato, a abandonou grávida. O lavrador, tendo quatro filhos a educar, fez, a pedido desse professor, uma casa para sua escola no lugar Muacá, onde viveu algum tempo amasiado com a moça que depois abandonou, e, não satisfeito, seduziu uma enteada sua, com promessa de casamento, não realizada. O denunciante conclui a carta pedindo "rigorosa punição", porém não sabemos como terminou o incidente, pois nada mais foi publicado a respeito no jornal daquele ano (A Constituição, 23 ago. 1884). A notar de interessante no relato é a disposição do lavrador em fechar os olhos para o comportamento do professor, de forma a garantir a educação escolar de seus filhos, aceitando que na casa que construía para a escola morasse o professor com a amásia. Este fato denota que, dependendo do interesse dos pais, tais comportamentos que nas cartas eram tratados como imorais podiam ser tolerados em favor da instrução dos meninos.

O caso do professor da povoação de Condeixa corrobora esta impressão, pois somente depois de desfilar uma infinidade de acusações contra o professor público, centradas na sua falta de instrução e vadiagem, o abaixo-assinado dos moradores lança a última pedra, indagando:

Que vale uma escola sem bom mestre e sem moralidade?
Mora esse professor em uma casinha sua, onde sem respeito às famílias e aos seus alumnos vive de portas á dentro com sua amasia, funcionando a escola n'esta mesma casa, da qual percebe dez mil rs mensaes, pagos pelo thesouro (A Constituição, 26 ago. 1882).

O rapto de meninas por professores é relatado em duas denúncias do jornal *A Constituição*, no ano de 1883. Um ocorreu no Pará e o outro, no Amazonas, envolvendo duas meninas novas, de 11 e 14 anos respectivamente, o que talvez tenha provocado reações mais fortes por parte dos responsáveis (A Constituição, 3 fev. 1883 e 27 out. 1883). No caso da

menina de 11 para 12 anos, o próprio pai irrompeu em sala de aula exigindo satisfações ao professor, que fugira. A mocinha de 14 anos vivia em uma casa de família aprendendo os afazeres domésticos, maneira muito delicada de referir-se a uma prática comum na época, isto é, a *tutela* de meninos e meninas com o fim de obter criadagem gratuita, como os próprios jornais não se cansaram de denunciar. O rapto de moças nas províncias não era privilégio de professores; nos jornais, vez ou outra, se noticiava a respeito esperando-se uma reparação através do casamento, fato este que, pela rigidez dos costumes da sociedade da época, devia ocorrer em todo o País. O que certamente não se tolerava era um educador da mocidade apresentar-se com tal postura em pleno *Século das Luzes*.

Professores e seus diversos ofícios

O exercício de outras atividades além do magistério constituía-se fator de enorme irritação aos pais, gerando abaixo-assinados e representações contra professores públicos, enviados à Presidência e até divulgados nos jornais. Algumas atividades extras exercidas pelos professores da região, especialmente os do interior, implicavam o abandono da escola por determinados períodos do ano. Professor regatão, dedicado ao comércio de produtos naturais, não raro aparecia nas denúncias; professor mascate, cujas longas ausências da escola elementar geraram a denúncia no jornal; professor pescador, que ainda tinha o acinte de aproveitar os alunos na pesca, ou o professor lavrador, que usava os alunos como "escravos" na colheita, e até o professor exercendo o ofício de advogado, em localidades onde ter um mínimo de conhecimento dispunha o indivíduo a exercer atividades para as quais não possuía formação, são algumas das acusações sofridas pelos professores – não só por parte de pais ou chefes de família, mas também por diretores e presidentes de província. Os regulamentos eram taxativos na proibição do exercício de atividades incompatíveis com o magistério, do afastamento dos professores de seus distritos e do emprego dos alunos em seus serviços particulares.

Uma destas denúncias atingiu o professor da escola pública de Peroba, no Pará, em 1877, quando, sob o domínio conservador, *A Província do Pará* veiculou nas suas páginas os mais diversos abusos ocorridos nas escolas do governo. Os suplicantes pedem ao diretor da Instrução que tome providências de modo a coibir os abusos do professor, informando,

Que o professor emprega os seus discipulos em pescaria, na foz do rio;
Que manda seus alumnos a cidade de Bragança, buscar sua familia,
em passeio para Peroba;
Que faz delles seus escravos applicando-os na colheita de feijões;
Que nos sabbados quasi nunca dá escola, para fazer pagodes em sua casa;
Finalmente que indo o dr. Gentil, na qualidade de delegado áquella localidade, não encontrou o referido professor por estar este no pagamento do sr. João Miguel Filho (*A Província do Pará*, 20 maio 1877).⁸

⁸ Três dias depois é publicada no mesmo jornal carta de um "caetense" contestando as acusações ao honesto professor de Peroba, invocando o nome do ilustre delegado literário de Bragança, o magistrado Gentil de Moraes Bittencourt.

Sob o domínio liberal, era a vez d'A *Constituição* dispor-se a atuar como veículo do descaso do governo com a instrução, através das denúncias contra professores públicos. Um revoltado morador de Faro escreveu ao redator do jornal em 1883, condenando a escola e o professor. A casa escolar era mantida na umidade e na fedentina de pombos e bodes, com a agravante de funcionar colada a uma taberna, aberta pelo próprio professor. O tratamento dispensado aos alunos reforçou a revolta do denunciante contra a autonomia do professor e a inércia da Diretoria de Instrução Pública, que não interferira até aquele momento nas ações de seu empregado. Este usava os alunos como "criados domesticos, carregadores d'agua, varredores de sala, carregadores de crianças, pegadores de bezerros e pescadores". O caso da pequena Faro ilustra a disposição dos moradores em denunciar o que consideravam abusos do professor público, a despeito da enorme distância que a separava da sede do poder provincial, na medida em que a povoação se situava na fronteira com a província do Amazonas (A *Constituição*, 28 abr. 1883).⁹

O tema do emprego dos alunos na pescaria é trazido à tona pelo menino Joannico, através do trecho do "romance de costumes paraenses", de Aristides Lobato, publicado na *Revista Familiar: periodico dedicado ás familias*. Joannico, filho de um major, residia numa das "pequenas mas pitorescas vilas que adornam as margens do nosso decantado Amazonas." Levado à força para a escola aos onze anos de idade, o menino tomou gosto da "patuscada com os outros collegas", mas não do professor e da lição. Após dois meses de escola, nada aprendera, recebendo do professor repreensão severa e a ordem de permanecer ajoelhado sobre o banco. Pois que o "filho do potentado" pôs-se a zombar do professor, fazendo chacota com um fato bastante comum no período: o professor tinha outra distração, a pescaria, e empregava os estudantes em seu benefício. Joannico improvisou um verso, recitado "em voz alta e com muito chiste e gargalhada" (Lobato, 1883, p. 3):

Quem quizer vêr estudante
Vá na reponta da maré
Que hão de estar todos pescando
Para o professor Chibé.¹⁰

As denúncias contra a nomeação de professores elementares tidos por analfabetos e a tolerância dos poderes públicos aos professores regatões apareciam também em outras seções dos jornais. O redator do jornal *A Constituição* responsabilizou os embates eleitorais pela permissividade na instrução pública, caracterizando-os como:

A baixa politica, aquella que só visa arranjar espoletas eleitoraes á custa dos cofres publicos e da educação popular, não se limita a espalhar pelas escolas elementares da provincia verdadeiros analphabetos como professores, vae além, autorisa o abandono da escola que fica convertida em tasca e paga integralmente os vencimentos do professor que regateia rio acima, qualquer que seja o attestante de sua frequencia! (A *Constituição*, 07 nov. 1882).

⁹ Faro possuía, em 1885, cerca de 250 habitantes (Baena, 1885, p. 67). Suas duas escolas públicas (masculina e feminina) atendiam, respectivamente, a 65 alunos e 23 alunas em 1888, segundo os mapas escolares.

¹⁰ *Chibé*, palavra de origem tupi, é empregada no Amazonas, Pará e Maranhão para designar um refresco ou pirão feito com farinha de mandioca, água e açúcar (Ferreira, 1986).

O autor conclui a acusação citando o professor de Porto de Móz, que abandonara no verão anterior a cadeira que regia, quando subiu o rio Xingu para aproveitar a safra da borracha e fazer o seu negócio, "como é publico e notorio". O tesouro provincial pagou ao seu procurador Moreira Bastos & Cia os vencimentos integrais dos meses de julho de 1881 a fevereiro de 1882, sendo os atestados assinados pelas autoridades competentes, isto é, "ora pelo delegado literário, ora por um segundo suplente de juiz de paz, ora pelo suplente do delegado litterario". O caso desvenda, de um lado, a trama do clientelismo e como ela afetava diretamente as escolas e, de outro, o papel da imprensa opositora nas denúncias dos excessos clientelísticos. Outra notícia do mesmo jornal informa que o diretor da Instrução Pública lançará "suas vistas" para o professor elementar de Emburanunga, vila de Vizeu, que, segundo informações recebidas, empregava-se no comércio de mascate, afastando-se por tempo indeterminado da localidade onde estava estabelecida a escola. Se as vistas do diretor se mostrassem curtas, o jornal estava vigilante, disposto a aumentar o campo de visão sobre as "sinecuras" de seus adversários, que tão prontamente divulgava (A Constituição, 13 jul. 1883).

As denúncias a respeito das infrações disciplinares dos professores podiam resultar na demissão "a bem do serviço público", como ocorreu com o professor elementar de Icatú, no Pará, por ter abandonado a escola (A Constituição, 7 mar. 1886). Além disso, presidentes e diretores de instrução recorriam às remoções de professores para outras localidades. O presidente do Amazonas Jacy Monteiro, em 1877, trocou os lugares de dois professores por se entregarem a negócios diversos, além de demitir outros a bem do serviço público. Um dos removidos era dono de uma olaria em Borba e o outro, vereador da Câmara de Silves (Monteiro, 1878, p. 50). O professor, que faltou aulas para exercer a função de advogado, igualmente sofreu punição da Diretoria de Instrução Pública do Pará (Souza, 1885, p. 101). Como no Pará, a instrução pública no Amazonas se debatia com professores envolvidos em atividades extrativas no interior; é o que declaram os presidentes nos relatórios de província, e um deles justificou o fechamento de 12 escolas em 1877, todas com menos de 20 alunos, cujos professores pouco se demoravam nas localidades, aguardando os carregamentos de produtos naturais, comerciantes que eram. Agésilao Pereira da Silva (1878, p. 7-8) explica a resolução usando um argumento que devia parecer convincente aos leitores, pois não queria parecer "inimigo das luzes": as escolas situavam-se em lugares remotos, "quase despovoados ou habitados unicamente por índios semi-selvagens".¹¹ A justificava esclarece o significado do termo "despovoados" na concepção da autoridade – índios tidos por selvagens não contavam como população, muito menos como população escolar.

As habilitações dos professores: *ignorância e arranjos*

As denúncias demonstram como as famílias reagiam às atitudes e condições dos professores que percebiam como conflitantes em relação

¹¹ Resolução nº 366, de 07/06/1877.

às representações que vinham sendo construídas a respeito da profissão docente. As cartas informam sobre boicotes às escolas e pedidos de intervenção na instituição pública, sob o domínio do Estado, mas não inacessível aos conflitos locais.

Uns pais de família de Mosqueiro, comarca da capital, lamentaram a miséria a que estava entregue a escola elementar do rio Traquateua, cujo professor empossado pelo presidente do Pará "mais servia para abrir escola nos campos de Marajó, para ensinar!...", aludindo à "população" que ali vivia, formada por manadas de gado. A notícia indignada d'*A Província do Pará* visava a atacar o estado deplorável da instrução na situação conservadora, mas descreve um quadro não inviável da escola citada. Pedese que o presidente mande examinar o professor, sendo a escola freqüentada apenas por três sobrinhos do mestre, incluindo uma menina, conforme expõe o artigo. Para fazer número, homens adultos e meninas e meninas que mal balbuciavam as palavras estariam sendo matriculados. Tornando o quadro ainda mais miserável, o público é informado de que o professor, além de ignorante, tem péssimos costumes, e a casa onde funciona a escola "não está nas condições da lei" (*A Província do Pará*, 8 nov. 1885). É digno de nota o apelo à lei por parte dos pais, atentos à crescente normalização da profissão docente e à constituição de uma forma escolar pelos governos. A separação entre a função pública e o espaço doméstico é reivindicada por essas famílias, apoiadas no texto das leis, tanto no que se refere às funções do professor quanto ao espaço escolar.

Pelos mesmos motivos, pais de família de uma vila paraense não matricularam suas filhas na escola do sexo feminino, denominada pelos "solicitados" de "escandalosa *sinicura*" arranjada pela *politicagem*. A professora, inábil, mal sabia rabiscar o próprio nome, e pior, vivendo em santo ócio, recebia mensalmente o ordenado pago pelo tesouro. Na carta, dirigida ao presidente da província para "ler e providenciar", pede-se um visitador incógnito para que o poder público "lance suas vistas para este e outros muitos *arranjos*" (*A Constituição*, 15 fev. 1884). A fiscalização das escolas do interior era falha e intermitente, ocorrendo a partir da contratação de visitadores comissionados. Os pais cobram do poder público a visitação escolar prevista em lei, mas que atente às peculiaridades da localidade. O visitador deve ser pessoa desvinculada da política local, garantindo uma avaliação isenta do trabalho do professor e das condições de sua escola.

Nem sempre as queixas dos pais eram motivadas pela escolha política de inábeis professores. Os pais da povoação de Condeixa recusaram o espírito partidário como motor do abaixo-assinado enviado à Presidência do Pará, dizendo-se apenas movidos pelo interesse na instrução pública e na educação de seus filhos. Simplesmente não compreendiam como o professor público conseguiu se manter por dez anos no magistério sem habilitar um aluno, quando nem mesmo eleitor era. Os pais se revoltaram com a perda do "tempo precioso de educação" de seus filhos, pois "estudam 4, 5 annos e sahem da escola sem nada saberem".¹²

¹² No 1º trimestre de 1887, a escola pública de Condeixa registrou 31 alunos, indicativo de que o atendimento à solicitação dos pais fizera voltar os alunos ou, na pior das hipóteses, os *fósforos* continuavam a fazer número nos mapas da escola ("Mappa comparativo da frequência diária das escolas publicas da Provincia do Pará" In: Pernambuco, 1889, Anexo 2).

Estudam 4, 5 annos e sahem da escola sem nada saberem, malmente soletram e rascunham uma carta, em contabilidade pouco ou nada sabem porque o professor mal sabe as 4 operações elementares da aritmetica, ignorando totalmente o sistema metrico e grammatica; muitos meninos não frequentam a escola por verem seus paes que em vez de illustrarem as suas intelligencias é embrutecel-as, em vez da instrução ir em progresso cada vez mais é aniquilada, a frequencia diaria não passa de seis a oito alumnos, no entanto que dos mappas mensaes deve contar a frequencia de muitos phosphoros. [...]

Os alumnos não sabem dar ás palavras e ás phrases o tom e o accentto que lhes convém; vg, casas térreas dizem terreias, porque assim lhes ensina o mestre! Como vê v.exc. este mestre ainda precisa de mestre (A Constituição, 26 ago. 1882).

Ex-praça da polícia, o professor teria sido nomeado por um ex-diretor da instrução com base em informações falsas de terceiros, sugerindo a fragilidade nas escolhas dos professores do interior, cujas escolas elementares podiam ser providas por professores não concursados. Um aspecto interessante da carta é o emprego do termo *phosphoros* na esfera da instrução pública, associando certas práticas do contexto escolar às fraudes típicas das eleições. Fósforo era o falso eleitor incluído nas listas eleitorais e a sua presença nos mapas escolares denota a íntima relação entre política partidária e instrução pública no Pará. Os pais de família da povoação boicotaram a escola do povoado, onde se aprendia a falar errado por um mestre baldo de toda a instrução necessária ao "progresso" dos filhos de famílias que buscavam a distinção social em relação ao meio e à cultura locais, a partir da educação escolar.

Alguns pais recusaram não só a falta do cultivo da inteligência, mas especialmente do cultivo do espírito. Em uma província de forte tradição católica e sob o longo bispado de D. Macedo Costa, a adoção do ensino laico pelo professor podia ser interpretada como ignorância ou afronta aos preceitos religiosos.¹³ Este foi o caso do abaixo-assinado de vinte pais de Barcarena, dirigido ao presidente do Pará, em 1883, e publicado n'*A Constituição*. Os pais, "não podendo por mais tempo tolerar os abusos praticados pelo professor publico d'esta freguesia (...), quer dentro, quer fora da escola", apresentaram fatos indicativos de sua "crassa ignorância", pois privava os alunos de Cristo, sem um troféu ou um hino cantado ao Espírito Santo. Não só o espírito não era cultivado, pois a inteligência nenhum resultado alcançava, e o corpo era maltratado com proibições como o veto ao alívio das necessidades fisiológicas, levando os meninos a aparecerem "indecentes em casa de seus pais" (A Constituição, 25 fev. 1883). Condicionando o bom mestre ao bom aluno, o professor é descrito da pior forma possível:

E assim, não podendo a má arvore dar bons fructos, não poderá tambem o máu professor dar bons alumnos, porque o seu genio altivo, richoso, preguiçoso e colerico... só respira máu trato, e nenhum aproveitamento aos alumnos; e por tanto é incapaz de beneficiar a uma mocidade esperançosa.

O texto segue neste tom melindrado, uma vez que as desavenças do professor extrapolaram as paredes da escola; fora dela, o seu comportamento

¹³ Sobre a atuação do bispo do Grão-Pará na esfera da educação popular, ver Martins (2005) e Rizzini (2004).

era de desrespeito à "massa da população", ofensivo à moral evangélica. E, por último, é lembrado que, em quase oito anos de magistério, não se achava menino que sáísse pronto daquela escola. Como outros mestres, ele se ausentava da escola, e deixava em seu lugar um substituto completamente analfabeto.

Castigos físicos: *abuso e crime*

As queixas contra professores e professoras compõem um interessante painel do cotidiano escolar da época e revelam como os pais reagiam a práticas escolares que com o tempo foram deixando de ser percebidas como legítimas, tais quais os castigos físicos. Alguns governantes começavam a identificar as punições dos mestres ao "antigo regime", cuja disciplina rigorosa só servia para amedrontar os alunos.¹⁴ Desde a década de 1860, no Pará, e de 1870, no Amazonas, os castigos corporais, tais como as palmatoadas ou a penitência de joelhos, não constavam mais dos regulamentos da instrução pública. Em seu lugar surgiu um minucioso sistema disciplinador, por meios correccionais e de recompensas. A proibição dos castigos corporais não implicou a abolição imediata das práticas tradicionais de disciplinamento dos alunos, mantidas inclusive na *escola prática*, instituição modelar anexa à escola normal de Belém. O jornalista d'*A Província do Pará*, de codinome *Fausto*, passou pelos bancos da escola onde os novos mestres ensaiavam o ofício de professor primário. *Fausto* relembra os bolos bem dados nos componentes de uma certa *troupe meninoria* e condena com veemência a extinção da escola, ocorrida em meados de 1886 (*A Província do Pará*, 6 set. 1888).

Algumas cartas de pais e notícias de jornais condenaram os castigos corporais nas escolas, chegando a ser entendidos como crimes passíveis de punição, quando dirigidos a um *filho-família*. O próprio *Fausto*, que mais tarde, tomado de nostalgia, se mostrará benevolente com os bolos do professor Benicio, aproveitou a abolição da escravidão para comparar a escola com os suplícios do cativo, "onde a palmatoria era a vergonha; o banco, o cepo onde nos amarravam; e o decurião, o feitor terrível", relatando cenas da disciplina imposta pelo professor e sentida como um tratamento ultrajante, comparável às punições sofridas pelos escravos (*A Província do Pará*, 16 maio 1888).

O jornal *A Província do Pará*, em junho de 1884, deu destaque a um "acto de selvageria" cometido pelo professor de uma escola do sexo masculino da capital. O professor e o seu adjunto espancaram barbaramente com uma régua o menino Pedro, empurrando-o até a rua. Definido o ato como "abuso", o jornal pede ao diretor da Instrução severa punição para o "crime". O castigo de Pedro ficaria certamente no anonimato de mais uma ocorrência da vida diária de uma escola, se ele não fosse filho de um certo "sr. Guimarães", que, ultrajado em sua autoridade paterna, denunciou o incidente à Diretoria de Instrução e o fez chegar à imprensa como notícia

¹⁴ Este foi o caso do presidente do Pará, Pedro Vicente de Azevedo (1874, p. 17).

e não através da seção de "solicitados", como normalmente chegavam ao jornal as queixas contra as escolas (A Província do Pará, 22 jun. 1884). A *Constituição* deu vazão, no ano de 1883, a uma extensa e indignada carta de um morador de Faro contra o professor público, que, entre outras atitudes condenadas pelo missivista, admitia e expulsava os alunos ao seu bem querer, como acontecera com Philippe, filho de Manoel Vicente. A expulsão de Philippe já chegara ao conhecimento da Diretoria de Instrução Pública, sendo o seu representante máximo convocado, através de carta, para confirmar o fato (A Constituição, 28 abr. 1884).

Não se trata de afirmar que somente as famílias com um certo capital social discordassem dos castigos recebidos por seus filhos nas escolas, mas que as penas eram diversamente interpretadas. A autoridade do professor ou professora sobre os alunos presumivelmente era sentida de forma mais legítima ou inquestionável pelas famílias mais pobres do que pelos chefes de família, cujas posições na sociedade local pressupunham uma atitude submissa dos demais. O menino Joannico, personagem citada por Aristides Lobato em seu *romance de costumes paraenses*, ilustra a relação tensa do chefe local com o professor público de uma pequena vila às margens do rio Amazonas. Joannico, descrito pelo romancista como um aluno vadio e insolente, acaba sendo castigado pelo professor com umas boas palmatoadas. A reação do menino foi fugir e se queixar ao pai, tornando-se este inimigo do professor. Joannico não aceita o castigo que recebe do professor, pois, sendo filho do chefe da vila, entende, apoiado pelos pais, que não lhe cabem a palmatória e os outros castigos que auxiliavam os professores em suas tarefas pedagógicas. Abertamente, o autor do romance mostra-se favorável ao professor, cuja autoridade foi colocada a toda prova pelo "filho do potentado". Claro está que o problema aqui consiste em uma guerra de autoridade, e não no castigo, pois em casa o cipó de vassoura de açaí funcionava como corretivo ou, por exemplo, para "persuadir" Joannico a ir à escola (Lobato, 1883).

Uma resolução do Conselho Diretor da Instrução Pública do Pará, em 1881, desvela como as queixas contra castigos eram apuradas pelo poder público. A representação contra o professor de Mojú partiu do delegado literário, em decorrência da qual os membros do Conselho requisitaram ao chefe de polícia o corpo de delito "a fim de verificar o Conselho, se com efeito, o professor infligiu aos seus alunos castigos barbaros e poder depois deliberar a respeito" (Dantas Filho, 1882, p. 72). O termo castigo recebeu, na resolução do Conselho, o atributo de bárbaro, indicando que o professor ultrapassara o limite do socialmente aceitável no disciplinamento de seus alunos. É razoável imaginar que pais e filhos se ressentissem do tratamento disciplinar impróprio a indivíduos livres.

Castigos físicos aplicados por professoras nas suas alunas não são narrados na documentação, com a exceção de uma carta publicada por uma professora em 1882, na seção de anúncios d'*A Constituição*. A professora de Irituia, no Pará, foi acusada pelo delegado literário de espancar uma menina, segundo informação de seu protetor. Outras reclamações dos pais

foram submetidas à Diretoria de Instrução pelo inspetor, como o fato de a professora passar dias sem ir à escola. Na visita feita à escola, ele diz não ter encontrado registro nenhum no livro de frequência diária, acusações que levaram-na a assumir o lugar de perseguida, alegando estar o livro disponível ao exame do diretor e desconhecer o porquê da ausência das meninas protegidas por um denunciante (A Constituição, 26 ago. 1882). Não há como saber os meandros do conflito entre a professora e o delegado literário, pois ela não explica os motivos da perseguição que estaria sofrendo. Porém, é interessante sublinhar o fato de a acusada recorrer ao jornal com matéria paga, respondendo ao ofício do diretor da Instrução, uma das armas empunhadas pelos professores na luta para manter a reputação e o emprego.

Acusações como estas são raras; os ataques às professoras se limitam à falta de preparo para a função e às fraudes nos informes a respeito da frequência escolar, falhas não circunscritas ao seu sexo. Citaremos apenas um caso, ilustrando como a falta de habilitação dos professores repercutia sobre as famílias. O fato se deu em Itacoatiara, no Amazonas, de onde um *vigilante* enviou uma carta ao *Commercio do Amazonas*, usando como testemunho da incompetência da professora o exame feito pessoalmente pelo presidente da província em duas alunas indicadas. Indagadas a respeito de alguns rudimentos de gramática, tabuada de multiplicação e doutrina cristã, as filhas de Felisardo Moraes a nada responderam, a que o presidente Passos Miranda amenizou dizendo, "estão tomadas de susto". Assustadas ou não, o vigilante não perdoou o atraso da escola, que, a seu ver, Passos Miranda buscou disfarçar. Segundo o missivista, a interinidade que se prolongava por seis anos era toda a causa da apatia, do desproveito e da desmoralização reinantes na escola (Commercio do Amazonas, 25 jul. 1875).¹⁵

Comentários finais

As representações das elites letradas a respeito da ignorância do povo, que fugia das escolas tal qual a população indígena ribeirinha que se embrenhou na mata quando chegaram os primeiros vapores, deflagram considerações a respeito da aceitação deste símbolo da civilização, comparado pelo jornal ao vapor que adentrava os "desertos" amazônicos, diminuindo as distâncias entre os centros urbanos e os lugares mais longínquos (A Província do Pará, 21 ago. 1876). Combater a indolência dos professores e fazer a propaganda da educação escolar em contraposição à doméstica foram estratégias empregadas para debelar um obstáculo sério à difusão do ensino em meados dos anos 1870: a baixa frequência escolar levando ao fechamento de escolas pouco concorridas, problema vivido por várias províncias brasileiras.

É importante ressaltar que este trabalho não visa reforçar a concepção de que a escola primária do Império foi um fracasso. A escola é processo, movimento interminável de experiências, tentativas, reformas, erros e acertos, como

¹⁵ Os(as) professores(as) interino(as) regiam as escolas elementares, sendo contratados(as) por indicação, sem necessidade de concurso.

toda instituição, sobretudo as de caráter socializador, pressionadas pela difícil tarefa de forjar cidadãos conformados com o que a família, a sociedade e a Pátria esperam deles, todavia trabalhando com instrumentos de importante potencial libertador, como a leitura e a escrita. Vale destacar que nem todas as cartas eram de denúncia, pois alguns pais de família ou parentes tiveram o cuidado de recorrer à imprensa para agradecer aos mestres, que compartilharam o "pão da sabedoria" com seus alunos, com inteligência, dedicação e amor ao trabalho. Os agradecimentos vinham após a realização dos exames ao final do ano; são familiares satisfeitos com os resultados alcançados por seus filhos e protegidos. O jornal *A Constituição* aproveitou o clima de contentamento que cercou os agraciados com bons resultados nos exames e seus familiares, para homenagear os professores de Salinas, crendo que, "no professorado da Província do Pará, encontra-se professores que sabem se compadecer de sua alta obrigação, e se compenetrar da honrosa missão que se lhe ha confiado" (*A Constituição*, 12 dez. 1884).

O professor Lima procurou o mesmo jornal, informando nos "solicitados" os sucessos na sua missão. A carta é iniciada com um comentário a respeito de um artigo em que fora censurada a professora que, matriculando 30, apresentava a freqüência de 100. O professor informa que ela já havia sido censurada pelo presidente da Câmara Municipal, e parte para a sua defesa pessoal, possivelmente por ter sido também mencionado no artigo. Deixando claro que não cobrará elogios, mas que também não aceitará censuras, ele expõe os números (o quantitativo) do seu trabalho e as posições (o qualitativo) que seus alunos passaram a ocupar na sociedade.

[...] que elogios podem elevar o professor que, em 27 annos, tem lecionado a 2.500 alumnos em todas as classes e tendo sido approvados plenamente na quarta [classe] 140, tendo medicos, bachareis, officiaes superiores e inferiores, etc., que em todas as occasiões, tempos e lugares lhe dispensam suas attensões e toda prova de consideração e estima? (*A Constituição*, 14 abr. 1884).¹⁶

O olhar vigilante de moradores sobre a vida privada e sobre o exercício da função pública dos mestres demonstra que a população exerceu papel importante na construção do lugar social do professor. Famílias resistiram aos atos que condenavam, boicotando as escolas ou exigindo providências para a intervenção estatal na instituição pública, que sempre se mostrou permeável aos conflitos locais. Portanto, a publicação das cartas e dos artigos é decorrente tanto do envolvimento da instrução pública na política local quanto da participação de uma complexa rede de atores na construção da experiência escolar da província. Gondra e Lemos (2004, p. 80), ao analisarem um conjunto de *abaixo-assinados* produzidos entre 1869 e 1888, no âmbito da instrução primária da Corte, lembram ainda que a participação de professores, moradores e outros agentes no processo educacional aponta para um duplo movimento:

[...] enquanto as normas agem sobre eles, procurando conformar e controlar práticas bem determinadas, eles também, por sua vez, reagem,

¹⁶ Tudo indica que o professor Lima estava lotado em Belém.

discutindo as regras que lhes são impostas, propondo alterações e revogações, reinventando a própria norma, conforme o caso.

A produção de leis sobre a instrução pública no Pará não ocorreu de forma dissociada das experiências escolares, o que pode ser percebido pela profusão de normas na província, tentando, entre outros aspectos, conformar a profissão docente em face dos obstáculos que a documentação confere às condições políticas, sociais, geográficas e culturais da região, de acordo com as representações de seus autores. Os atores que "fizeram" a história da educação na região foram, primeiramente, como não poderia deixar de ser, homens saídos das elites locais e de outras províncias do País. Desta forma, governantes, diretores, deputados, redatores e jornalistas moveram os programas educacionais da região, acompanhados por personagens com poder de influência reduzido, mas que de forma alguma exerceram papéis secundários neste processo. Professores, inspetores e visitantes escolares, pais e moradores observaram de perto as cenas escolares, levando suas ocorrências ao governo e ao público das capitais.

O espaço que os jornais reservavam para estas manifestações e para os artigos sobre instrução pública, quase que diários, indicam que a educação da população era tema privilegiado na pauta dos debates sobre a construção do Estado brasileiro. Seus autores almejavam integrar, efetivamente, o antigo Estado do Grão-Pará e Rio Negro na nação imaginada como nacional.

Referências bibliográficas e fontes

A CONSTITUIÇÃO. Orgão do Partido Conservador. Belém: Typ. da Constituição, 1882-1884, 1886.

A PROVÍNCIA DO PARÁ. Belém: Typ. do Futuro, 1876-1877, 1885, 1888.

AZEVEDO, P. V. de. *Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial na 1ª sessão da 19ª legislatura pelo presidente da provincia do Pará, o excellentissimo senhor doutor Pedro Vicente de Azevedo, em 15 de fevereiro de 1874*. Pará: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1874.

BAENA, M. Informações sobres as comarcas da Província do Pará, organisadas em virtude do Aviso Circular do Ministério da Justiça de 20 de setembro de 1883 por Manuel Baena, director da 2ª secção da Secretaria da Presidencia da mesma Província. In: SOUVA, J. S. *Falla com que o Exm. Senr. Conselheiro João Silveira de Sousa abriu a 1ª sessão da 25ª Legislatura da Assembléa Legislativa Provincial em 15 de outubro de 1884*. Pará: Typ. de Francisco e Costa Junior, 1885.

BRITTO, P. A imprensa no Pará. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. *Quarto centenário do descobrimento do Brazil*. O Pará em 1900. Publicação comemorativa feita pelo Governo do Estado. Pará: Imprensa de Alfredo Augusto Silva, 1900.

COMMERCIO DO AMAZONAS. Orgão do Commercio. Manaus: [s.n.], 25/7/1875.

DANTAS FILHO, M. P. *Relatorio com que o exm. sr. presidente, dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho, passou a administração da provincia ao exm. sr. 1º vice-presidente, dr. José da Gama Malcher*. Pará: Typ. do Liberal do Pará, 1882.

FARIA FILHO, L. M. O jornal como fonte para a história da educação: um estudo sobre jornais mineiros do século XIX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. *Anais...* São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998. Atas, v. 2.

FERREIRA, A. B. H.. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, A. M. *Uma história impressa*. Belém: [s.n.], [199?].

GONDRA, J. G.; LEMOS, D. C. A. A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar. *Revista Rio de Janeiro*, n. 13/14, p. 69-83, maio/dez. 2004.

LOBATO, A. O poder da mascara ou o casal d'aldeia: romance de costumes paraenses. *Revista Familiar*: periodico dedicado ás famílias, Belém, n. 14, 13 maio 1883.

MARTINS, K. *Cristóforo e romanização do inferno verde*: as propostas de D. Macedo Costa para a civilização da Amazônia (1860-1890). Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MONTEIRO, D. J. *Relatorio apresentado ao exm.o sr. dr. Agesiláo Pereira da Silva, presidente da provincia do Amazonas, pelo dr. Domingos Jacy Monteiro, depois de ter entregue a admimistração [sic] da provincia em 26 de maio de 1877*. Manáos: Typ. do Amazonas de José Carneiro dos Santos, 1878.

NÓVOA, A. (Org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERNAMBUCO, M. J. A. *Falla com que o exmo. sr. dr. Miguel José d'Almeida Pernambuco, presidente da provincia abriu a 2ª sessão da 26ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Pará em 2 de fevereiro de 1889*. Pará: Typ. de A. F. da Costa, 1889.

RIZZINI, I. A politicagem na instrução pública da Amazônia Imperial: combates à política d'aldeia. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 10, p. 12-43, jul./dez. 2005.

_____. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SCHUELER, A. F. M. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em História Social das Idéias) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SILVA, A. P. *Exposição apresentada ao Exm. Senr. 1º Vice-Presidente da Província do Amazonas, Major Gabriel Antonio Ribeiro Guimarães, pelo dr. Agesilao Pereira da Silva*. Manáos: Typ. do Jornal do Amazonas, 1878.

SOUZA, J. S. *Falla com que o exm. sr. conselheiro dr. João Silveira de Souza, presidente da provincia do Pará, abriu a 2ª sessão da 24ª legislatura da Assembléa Provincial em 18 de abril de 1885*. Pará: Typ. da Gazeta de Noticias, 1885.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, p. 7-47, 2001.

Irma Rizzini, doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta da Faculdade de Educação dessa Universidade.

irma.rizzini@csp.org.br

Recebido em 21 de maio de 2007.

Aprovado em 25 de julho de 2007.

A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador

João Bosco Laudares
Adilene Gonçalves Quaresma

Resumo

Apresenta a prática pedagógica da Escola do Trabalho, no contexto da formulação e construção da educação da classe operária posterior à Revolução Russa, a partir das idéias de Marx e Engels sobre educação. As questões apresentadas têm por referência pesquisa bibliográfica e empírica sobre a Formação Integral do Trabalhador, na qual buscou-se identificar os elementos históricos, conceituais e pedagógicos que envolvem tal conceito, bem como experiências concretas que visam construir uma prática pedagógica que estabeleça relações entre trabalho e educação objetivando a capacitação do trabalhador para maior intervenção política no processo social vigente. Prioriza-se, portanto, a apresentação e análise da pedagogia da Escola do Trabalho. A pesquisa que se toma por referência resultou em dissertação no Mestrado em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), área de concentração Educação Tecnológica.

Palavras-chave: prática pedagógica; relação trabalho-educação; capacitação do trabalhador.

Abstract

Pedagogy of the School of Work and the worker's integral formation

This paper aims to present a Pedagogical practice from the 'School of Work', about the education originated from Marx and Engel's conceptions, inside a context of formulation and structure of worker's education after the Russian Revolution. The questions presented are referenced on bibliographic and empirical research about the Worker's Integral Formation. These researches try to identify the historical elements; conceptual and pedagogical concepts that are involved in it; as well as concrete experiences that seek to construct a Pedagogic practice, which determine relations between education-work aiming at the Worker's ability to a deeper political intervention at the actual process. Therefore, an introduction and a pedagogical analysis of the Worker's School take priority. This research results in a master's dissertation in Education Technology in CEFET-MG, Federal Centre of Technological Education from Minas Gerais - Brazil.

Keywords: worker's school; worker's integral formation; work and education.

Apresentação

As Faculdades de Educação no Brasil, bem como os Grupos de Pesquisa cujo objetivo de investigação é a relação "Educação e Trabalho", estão tentando identificar elementos históricos, culturais, sociais e pedagógicos desta relação, visando construir uma prática educativa com parâmetros à capacitação do trabalhador para sua maior intervenção política no processo social vigente.

Assim, estudos e pesquisas nos programas de pós-graduação em Educação sinalizam a pertinência da temática educação inicial e continuada e da qualificação profissional como instrumentos de inserção social a privilegiar o trabalhador como sujeito de pesquisa e o trabalho como objeto, numa perspectiva de formação integral que se insere no pensamento pedagógico socialista.

Este artigo apresenta a prática pedagógica da Escola do Trabalho no contexto da formulação e construção da educação da classe operária posterior à Revolução Russa, a partir das idéias de Marx e Engels sobre educação. Prioriza-se, portanto, a apresentação e análise da pedagogia da Escola do Trabalho como contribuição aos programas da educação tecnológica e profissional.

Introdução

A Revolução Industrial e a Revolução Francesa se constituem movimentos que marcaram a história do Ocidente, determinando novo processo de desenvolvimento social e histórico. Ambos reorientaram o modo de produção material e simbólico, deslocando os processos de trabalho e saberes

de uma esfera a outra, ou seja, do campo para a cidade, do feudo para o burgo, do ateliê para a indústria, da Igreja para o Estado.

Em relação à educação, a Revolução Francesa defendeu a universalização da escola básica a todos os cidadãos, mas instruindo-os para o ideal burguês de sociedade que se quis construir. As idéias educacionais, desde o final do século 18, orientaram-se, predominantemente, a partir de duas correntes opostas de pensamento: o positivismo,¹ representado por Augusto Comte (1798-1857), e o materialismo histórico dialético² representado por Karl Marx (1818-1883).

Gadotti (1994) apresenta os antecedentes do pensamento pedagógico socialista que compreende a formação integral, no qual educação tem como princípio básico o trabalho produtivo, que seja uma prática das relações sociais, a partir de referenciais de Marx e Engels.

Uma formação integral que integra educação e trabalho e uma escola de tipo único já faziam parte das idéias dos pensadores clássicos. Marx e Engels (1992) estariam retomando tais idéias a partir das transformações no processo de produção material e simbólico da sociedade moderna. A concepção de educação marxiana compreende, portanto, três aspectos:

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx, Engels, 1992, p. 60).

A expressão formação integral inclui um conceito de totalidade, e, segundo Castillo (2000, p. 41), compreende "la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones".³ O desejo de se alcançar este homem completo, através da educação é antigo e constante na história da educação. Segundo este autor, os pensadores Platão, Comênius e Rousseau aspiravam um homem total a partir de uma formação total, e Marx defendeu uma educação integral para propiciar "la formación del hombre polivalente que pudiese ser simultáneamente pastor, pescador, cazador, crítico..., sin someterse a la especialización enajenante que impone la división del trabajo; [...]"⁴ (Castillo, 2000, p. 41).

Após Marx e Engels terem anunciado os princípios da educação pública socialista, estes foram desenvolvidos por Vladimir Ilich Lênin e E. Pistrak no processo de construção da Revolução Russa de 1917.⁵

A Revolução Russa de 1917 possibilitou o debate acerca da teoria materialista de educação, que se apresentou com uma formulação teórica-pedagógica compreendendo a formação integral do homem a partir da vinculação do ensino com o trabalho produtivo.

Tal debate inseriu-se no contexto da crítica à escola tradicional aristocrática, no qual a burguesia formulou as idéias da escola nova propondo uma escola ativa, pragmática, apoiada nas teses de John Dewey, e a classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos, a partir das idéias de Marx e Engels, colocaram em discussão uma educação para os trabalhadores numa perspectiva politécnica e omnilateral.

¹ Sistema filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. (...) Para Comte, as ciências se ordenam hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia – cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas.

² Termo utilizado na filosofia marxista para designar a concepção materialista da história, segundo a qual os processos de transformação social se dão por meio do conflito entre os interesses das diferentes classes sociais.

³ "a educação do homem completo, de todas e cada uma de suas facultades e dimensões" (Castilho, 2000, p. 41).

⁴ "a formação do homem polivalente que pudesse ser simultaneamente pastor, pescador, caçador, crítico..., sem submeter-se à especialização alienante que impõe a divisão do trabalho" (Castilho, 2000, p. 41).

⁵ Segundo Hobsbawm (1995, p. 62), a Revolução Russa tornou-se tão fundamental para a história do século 20 quanto a Revolução Francesa para o século 19 e produziu o mais formidável movimento revolucionário organizado da história moderna, sendo que "as conseqüências práticas de 1917 foram muito maiores e duradouras que as de 1789."

A concepção de formação integral marxiana toma a superação da divisão do trabalho, a união do trabalho manual ao trabalho intelectual e o processo histórico-concreto de construção da sociedade sob o qual a formação integral se constrói. A perspectiva é de que esta formação integral leve os trabalhadores ao domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em curso e propicie as condições para a construção de uma estrutura social na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente.

A formação integral insere-se no pensamento pedagógico socialista e se forma no movimento popular pela democratização do ensino no contexto da disputa com a burguesia, que após a Revolução Francesa busca constituir-se como classe hegemônica e construir a superestrutura para a sustentação do capitalismo. Compreendem a formação integral, na perspectiva socialista, os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade e as proposições pedagógicas da Escola do Trabalho e da Escola Unitária.⁶

A politecnicidade constitui-se o desenvolvimento de uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com domínio da técnica e da tecnologia dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. A omnilateralidade compreende o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano para se alcançar a Formação Integral do Trabalhador.

Marx e Engels e a educação do trabalhador

A discussão de Marx (2002) sobre a educação da classe operária tem como contexto a intensificação rápida do modo de produção capitalista, o novo processo de trabalho, a nova organização política, social e cultural que decorre desse novo modo de produzir e "a apropriação da ciência e do saber do trabalhador pelo capital". A concepção de trabalho e ciência para a construção da sociedade socialista se constitui referência básica para a elaboração de suas idéias sobre educação. Nesse sentido, trabalho se constitui processo de transformação da natureza pelo homem, que também se transforma, ou seja, em processo no qual participam homem e natureza, sendo que o homem

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (Marx, 2002, p. 211).

As forças físicas do corpo e a força intelectual são postas em movimento para a apropriação da natureza para um fim útil à vida humana. Natureza e homem integram-se e transformam-se pelo trabalho, e a apropriação do saber através da educação passa a se constituir parte desse processo, um dos elementos componentes do processo de trabalho, um

⁶ Toma-se apenas a análise das proposições pedagógicas da Escola do Trabalho.

dos meios de trabalho, um instrumental de trabalho. O homem cria a si mesmo e transforma a natureza para si, numa relação substancial, ou seja, "se o homem cria ao homem uma existência natural, a natureza torna-se para o homem uma existência humana de maneira concreta e evidente" (Marx, Engels, 1978, p. 240). Porém, sob o modo de produção capitalista,

A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a co-operação simples, em que o capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital (Marx, Engels, 1992, p. 22).

As forças intelectuais e a ciência foram destituídas do trabalhador desde a divisão manufatureira até a indústria moderna. O trabalho perde o sentido social, e seu caráter transformador subsume-se ao capital.

A educação na concepção marxiana, ao articular educação intelectual, educação corporal e tecnologia, tomando o trabalho como princípio educativo, busca a união entre trabalho intelectual e trabalho manual e entre ciência e técnica, para levar os trabalhadores à compreensão técnico-científica dos processos produtivos e para a construção de uma nova conformação social orientada sob o projeto da classe trabalhadora. Esta concepção de educação tem por base uma compreensão de trabalho emancipado, sendo que, para atingi-lo, é necessário que

[...] seu conteúdo social esteja assegurado; revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção (Marx, Engels, 1992, p. 42).

Ao homem, a possibilidade de regular todas as forças da natureza no seio do processo produtivo, para que trabalhe com conhecimento científico e não somente com domínio adestrado específico. No contexto social, político e econômico, no qual se dá a industrialização moderna e a institucionalização da instrução para a classe trabalhadora, Marx (2002) vê na integração da educação com o trabalho produtivo a possibilidade de, mesmo sob as contradições postas pelo capitalismo, construir um caminho para substituir o trabalhador parcial por um trabalhador integralmente desenvolvido, o que torna necessário "substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade" (Marx, 2002, p. 552).

A luta por uma educação integral, que conjugue trabalho e educação, ciência e técnica e substitua o indivíduo parcial por um indivíduo integral, se insere no contexto maior de luta pelo poder político da classe

operária, sendo que, para atingi-lo, esta terá que sair da situação de "reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista" para tornar-se classe possuidora de "indivíduos integralmente desenvolvidos" e com disponibilidade absoluta para "as necessidades variáveis do trabalho" (Marx, 2002, p. 553).

Portanto, reconhece-se aqui o trabalho organizado a partir de necessidades variáveis, não somente sob o interesse do capital, mas podendo ser determinado pelo interesse e necessidade da formação social em geral. Outro elemento a ser considerado é a análise de Marx (2002, p. 551-552) sobre a indústria moderna, ou seja, "por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho".

A indústria moderna, segundo este autor, tem como princípio considerar cada processo de trabalho em si e o analisa em seus movimentos constituintes e independentes da sua execução pela força muscular ou aptidão manual do homem. É sobre este princípio, portanto, que se desenvolve a ciência moderna da tecnologia, constituindo-se numa base técnica revolucionária, ou seja, não considera como definitivo a formada de um processo produtivo, modificando-se e modificando as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho.

Assim, se não se reconhece esse processo e o trabalhador não se prepara para, contraditoriamente, atender a esta imposição e ao mesmo tempo superá-la, continuará sob a "ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho" (Marx, Engels, 1992, p. 69). Instrumental aqui tem sentido manual e intelectual.

A pedagogia da relação trabalho-educação na Escola do Trabalho

A Escola do Trabalho constitui-se como a primeira experiência de Formação Integral do Trabalhador e se orienta no materialismo histórico dialético para guiar uma prática pedagógica que vise a educação do trabalhador com condições de intervir tecnicamente e politicamente nos processos produtivos e sociais. Tal experiência conta com a contribuição de vários teóricos e pedagogos socialistas e estende-se nas décadas de 1920 e 1930 como experiência teórico-prática de educação socialista posterior à Revolução Russa de 1917.

Pistrak (1981) apresenta, a partir de sua experiência como pedagogo na Escola de Lepechinsky, subordinada ao Narkompross (Comissariado da Instrução Pública), algumas idéias sobre como se constituiu a pedagogia social da Escola do Trabalho. A partir da ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, da preocupação com a realidade atual, das leis do trabalho humano, dos dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, do método dialético como uma força organizadora do mundo, este teórico sistematiza a pedagogia social da Escola do Trabalho e aponta algumas questões da prática pedagógica para a compreensão da relação entre ciência e trabalho.

Em relação à teoria e à prática, acredita que a teoria marxista precisa ser adotada como princípio para garantir a transformação da escola e dar condições ao educador de criar um bom método. A teoria "nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola" (Pistrak, 1981, p. 29). Não apresenta uma teoria comunista da educação, mas uma prática pedagógica guiada pelo marxismo.

Os princípios básicos na Escola do Trabalho são a relação com a realidade e a auto-organização dos educandos. A partir do estudo da realidade atual busca-se a construção do novo, e o objetivo da escola é formar trabalhadores completos, a partir de uma formação tecnológica e social. O trabalho ocupa lugar central, ou seja, "encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação" (Pistrak, 1981, p. 42).

Para a construção desse processo, no qual trabalho é elemento de importância sociopedagógica, a prática pedagógica visa tornar o ensino dinâmico, mostrar as mudanças e a ação recíproca dos fenômenos, proporcionar não somente o estudo da realidade, mas deixar que o educando se impregne dela.

Segundo Pistrak (1981, p. 37), o objetivo do educando é adquirir a ciência, e "os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas". Articula-se, portanto, ciência, realidade e trabalho para a formação de trabalhadores completos.

No processo de construção da relação da ciência com o trabalho, quatro correntes se constituíram como experiências pedagógicas concretas.

A primeira corrente buscou estabelecer a relação entre o trabalho e a ciência a partir de trabalhos manuais em geral no espaço das oficinas, que se subordinavam ao programa previamente estabelecido. Assim, segundo Pistrak (1981, p. 44) "o trabalho entrava na escola de forma desordenada, sem nenhum plano de conjunto, sem nenhuma concepção teórica; ocupava um lugar completamente secundário, desempenhando apenas um papel auxiliar nos estudos". O importante na escola era o programa de estudo, e o trabalho se subordinava e se adaptava a ele.

A segunda corrente colocou o trabalho manual na base do trabalho escolar, ao qual se adaptava todo o programa de ensino. Porém, o mesmo problema ocorrido com a primeira corrente se deu com a segunda, ou seja,

[...] substituía-se a relação entre o trabalho e a ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina, com a diferença de que, no último caso, era o trabalho manual, realizado nas oficinas, que dominava, subordinando o programa de ensino (que também era definido antecipadamente) e adaptando-o a si mesmo (Pistrak, 1981, p. 45).

Na primeira e na segunda corrente não existiu uma apreensão teórico-científica e técnica do trabalho, articuladas entre si, e de princípios diretores comuns que fizessem a articulação do programa teórico com o trabalho da oficina. Assim, segundo Pistrak (1981), trabalho manual e aulas teóricas aconteciam independentes, e a relação entre elas era eventual. E acrescenta que

a própria base do método não era boa, pois não se estabelecia uma relação com o conjunto da economia soviética e com a dinâmica da realidade.

A terceira corrente abandonou a ciência e considerou "qualquer trabalho como base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino" (Pistrak, 1981, p. 46). Ou seja, toma-se qualquer tipo de trabalho como objeto, ensinando o amor e a estima ao trabalho destituído da base científica.

Estas três correntes não conseguiram resolver o problema e foi criada uma quarta, na qual a escola restabelece e se fortalece, mas o trabalho desempenha um papel muito pequeno. O problema da relação ciência e trabalho não se resolveu "porque todas [as correntes] consideram o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual" (Pistrak, 1981, p. 46). Ou seja, faz-se necessário inserir a relação ciência e trabalho no contexto da realidade e como parte do trabalho social, pois o trabalho é um "elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças" (Pistrak, 1981, p. 46).

O que propõe o mesmo autor, portanto, é uma relação orgânica entre ciência e trabalho tendo por base a realidade atual em que o trabalho não seja de qualquer tipo, mas o trabalho socialmente útil e determinante das relações sociais entre os homens.

Nos novos programas para a Escola do Trabalho, a resolução desse problema foi parcial. A partir do método marxista, para ensinar a conhecer e dominar a realidade, constituiu-se uma coluna central destes programas que compreende o estudo do trabalho humano a partir de três temáticas: A Natureza e o Homem, O Trabalho, A Sociedade.

Ao discutir a relação da escola com a fábrica como uma das formas de estabelecer a relação do trabalho com a ciência, Pistrak (1981, p. 65) considera que "é preciso analisar a fábrica como um fenômeno típico da realidade atual, tomando-a em suas relações amplas e complexas com a vida ambiente". O contexto desta formulação era do crescimento da industrialização, em que toda a vida social era modificada por esta nova realidade.

Portanto, o conteúdo da escola da classe operária que articula ciência e trabalho é a realidade do trabalho e da sociedade, na qual o trabalho se constitui atividade social útil e a ciência força produtiva dependente do trabalho, não para servir ao capital, mas para as necessidades variáveis do trabalho em função das necessidades variáveis do homem.

O lugar e o papel do trabalho na escola, segundo o pensamento socialista, "não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual", mas o trabalho inserido na vida moderna, concebido socialmente e "na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil" (Pistrak, 1981, p. 87). Esta atitude em relação ao trabalho implica concepções essenciais referentes

à natureza da educação, ao papel cultural da Escola do Trabalho e sobre as relações entre ciência e trabalho.

Nesse sentido, desde a escola colocam-se as crianças realizando trabalho social, aquele que liga a escola à vida. O objetivo da escola, portanto, é formar para a aquisição de experiências que tornem as crianças trabalhadoras completas. O problema se resume da seguinte forma:

1 – A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2 – Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3 – Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (Pistrak, 1981, p. 75-76).

A escola tem por objetivo proporcionar uma formação social, técnica, de caráter prático que possibilite a compreensão e transição na realidade; capacidade de explicar seu trabalho científica e tecnicamente e iniciativa para buscar soluções. A formação articula todas as dimensões do homem – articula ciência, técnica e trabalho sob uma compreensão integral da existência humana e visa construir soluções para os problemas com os quais se depara. O papel cultural da Escola do Trabalho, no contexto da revolução russa, é instituir uma nova cultura e uma revolução intelectual.

Quanto à relação entre ciência e trabalho, segundo Pistrak (1981, p. 92), "antes de tudo é preciso considerar o fato de que nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fins em si mesmos". A relação entre ciência e trabalho constitui algo mais geral e exterior a ambos. Constitui-se a partir dos objetivos gerais da educação em função do novo regime, neste caso o regime soviético; daí a definição de trabalho passar pela ciência e pelos objetivos sociais e políticos que o orientam. A relação ciência e trabalho é intrínseca, não se separa, é prática diária e sistematizada. A todos é permitido o acesso à ciência, e esta se relaciona ao trabalho, para que, no futuro, o homem ocupe o lugar que lhe cabe na sociedade. Ou seja, a divisão entre ciência e trabalho não existe, pois a relação entre os dois é base da construção social. No contexto da nova sociedade que se almejava construir, a todos era garantida esta formação, e "o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas" (Pistrak, 1981, p. 93). Enfim, é práxis, é ação-reflexão-ação, a partir dos conhecimentos científicos e com o fim de transformar a realidade. Em relação às disciplinas,

[...] importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que ofereceremos com a intenção de ajudar os alunos a *se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna!* Isto significa que

devemos, de um lado, abandonar sem lamentações grupos inteiros de disciplinas escolares, conservando apenas o indispensável (a avaliação da necessidade desta ou daquela disciplina será feita segundo os objetivos da escola), e, de outro lado, valorizar, reforçar e enfatizar nesta ou naquela disciplina um determinado aspecto das coisas em detrimento de outros, [...] (Pistrak, 1981, p. 96, grifos do autor).

Considera-se ser necessário agrupar o ensino de disciplinas isoladas e independentes em torno de principais temas de estudo, pois "uma disciplina científica não é uma matéria absolutamente independente, definida unicamente pela ciência a que pertence e seus respectivos objetivos" (Pistrak, 1981, p. 96). Todas as disciplinas analisam a realidade que se constitui o ponto de partida. Mas qual é a metodologia para concretizar esse tipo de ensino e qual a relação entre ciência e trabalho que se concebe nesta proposta pedagógica?

O Sistema dos Complexos e o método para se estabelecer a relação trabalho-educação

O Sistema dos Complexos constitui-se a questão mais importante da pedagogia social da Escola do Trabalho. Não é uma técnica metodológica de organização do programa, mas "um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético" (Pistrak, 1981, p. 106).

Uma vez que o objetivo da Escola do Trabalho era compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, ou seja, estudá-la de um ponto de vista dinâmico e não estático, seu estudo se dá pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes, mostrando-se as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade a partir do método dialético.⁷

Mesmo com alguns equívocos na sua aplicação,⁸ entendido o Sistema dos Complexos desta forma, quatro questões de ordem prática se colocam: a escolha do objeto do complexo (o tema do complexo) e a relação entre os complexos; a forma de estudar cada tema de complexo; a organização do ensino segundo o Sistema dos Complexos; e a organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas.

Em relação à seleção de temas do complexo, ela era determinada pelas tendências do esquema do programa oficial. É a realidade atual, num plano social, que determina a seleção dos temas.

Um tema geral pode ser desmembrado numa série de temas diferentes e estes podem ter pouco valor em si mesmos, mas se constituem elos indispensáveis; no quadro geral, encadeando-se por relações de ordem geral, ganham sentido. O tema fundamental tem valor real, e os outros temas têm relação geral com ele, sendo este o princípio que preside a seleção de um tema de complexo. Ou seja, "o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma

⁷ O método dialético constitui-se o diálogo incessante que busca apreender as contradições, as oposições, e avança por rupturas. O ensino pelo método dialético contrapõe o conhecimento elaborado ao que de fato se apresenta na realidade e toma a realidade socioeconômica e a natureza como um todo articulado, buscando apreender suas contradições, seus movimentos, não somente para entendê-la, mas para transformá-la, a partir das contradições internas, identificando o lado positivo e o negativo dos fenômenos para a síntese que gera o progresso.

⁸ Pistrak (1981) relata os equívocos cometidos em relação à aplicação do Sistema dos Complexos.

série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual" (Pistrak, 1981, p. 108).

Quanto ao estudo de cada tema, existem duas formas: uma que o toma como um assunto preciso, delimitado, e outra que o toma como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos típicos e análogos que se enraízam na vida social, contribuindo para determiná-la. Para Pistrak (1981), a segunda forma é a mais correta, pois possibilita a apreensão de uma série de fenômenos atuais que partem de uma mesma ordem de idéias e considera as relações que se estabelecem entre os complexos.

A partir do tema "O homem", exemplifica as duas formas sob as quais este pode ser analisado, ou seja, do ponto de vista biológico (estrutura do corpo humano, alimentação, o trabalho dos músculos e dos nervos, a proteção à saúde e do trabalho) e do ponto de vista socioistórico. Tendo como referência o contexto social da realidade, toma-se o homem no trabalho socialmente constituído, as formas sociais de trabalho, a exploração do trabalho, as relações de trabalho, a alimentação em relação ao problema cooperativo, a saúde em relação ao problema das doenças sociais – enfim, amplia-se a abordagem biológica do tema para uma abordagem histórico-crítica e social. No contexto da construção do socialismo, a abordagem do tema "O homem" sob o Sistema dos Complexos o remete ao tema central e de disputa daquela sociedade, ou seja, a Revolução de Outubro. Para o mundo atual o tema central seria a construção de uma sociedade mais justa.

A organização do ensino segundo o Sistema dos Complexos não é difícil na escola de ensino fundamental, na qual todos os educandos estão sob a coordenação de um educador. O problema na organização acontece nas classes superiores da escola de sete anos, no ensino médio. Porém, para resolver esta questão, Pistrak (1981) considera ser necessário discutir três questões: a duração do trabalho num complexo; o fato de que, ao mesmo tempo em que se desdobra o trabalho em cada complexo, o próprio complexo torna-se mais rico; como estudar o complexo e sobre a exposição de cada disciplina e sua ordem no curso.

Em relação à riqueza e profundidade na abordagem do complexo para cada ano de estudo, durante os primeiros anos de ensino os temas são concretos, mais próximos dos educandos, e fixa-se sua atenção sobre o tema, só estabelecendo relações superficiais com outros fenômenos. Nos anos seguintes, o complexo se aprofunda, visando a apreensão de idéias e conhecimentos mais amplos sobre o tema.

No ensino médio o trabalho é aprofundado, partindo-se dos fenômenos, da correlação e da lógica interna do desenvolvimento de cada um e entre eles. O estudo dos complexos compreende, portanto, nos anos iniciais de escolaridade, o estudo fixo sobre os aspectos precisos do tema, sendo que, nos anos seguintes, o tema pode ser desmembrado em vários temas. O estudo do complexo no ensino médio "não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a

uma idéia, a um único objetivo para o qual tende o complexo selecionado" (Pistrak, 1981, p. 112).

Em relação à ordem de cada disciplina em cada curso, "esta é a maior dificuldade que encontramos na escola de 2º grau". Mas, na proposta da Escola do Trabalho, as atividades e os objetivos de cada disciplina se subordinam aos objetivos gerais da escola. Sendo assim, são os objetivos gerais da escola que determinam a escolha e distribuição de uma ou outra disciplina pelos cursos.

O trabalho pedagógico segundo o Sistema dos Complexos, sobretudo no ensino médio, requer um trabalho de solidariedade entre os educadores e subordinação das necessidades gerais de cada especialidade aos objetivos gerais do ensino. Nesse sentido, o educador obedece duas diretrizes: primeiro, discernir o que um dado complexo exige de sua especialidade para que a idéia fundamental do complexo possa ser compreendida e o que ele fará num grupo de educandos específicos e enfrentando o desenvolvimento intelectual específico desse grupo; segundo, imaginar como agrupar suas disciplinas do ponto de vista do método.

Quanto à integração de todas as disciplinas no complexo, Pistrak (1981) considera que, por terem poucos complexos bem desenvolvidos, não é possível indicar a efetivação dessa perspectiva com êxito, mas indica que todas as "disciplinas dos dois grupos fundamentais – as ciências naturais e matemática, sociologia e língua materna –, sem exceção, podem e devem estar subordinadas ao tema geral do complexo, esclarecendo este ou aquele aspecto do mesmo".

O que se encontra ao final de um tema desenvolvido no Sistema dos Complexos são problemas colocados no início e depois resolvidos. Entre todos os fenômenos da vida, alguns são compreendidos e outros não; novas perspectivas, novos problemas que nasceram a partir do complexo estudado se tornam o elo seguinte para o próximo tema. Ao final do estudo no Sistema dos Complexos, o educando percebe as relações existentes entre os conhecimentos adquiridos e destes com a realidade.

A base do Sistema dos Complexos é o método dialético, e é este que possibilita estabelecer a relação da ciência com o trabalho. Nesta relação, busca-se apreender os antagonismos, as contradições postas pela sociedade capitalista no processo de construção social e histórica. O Sistema dos Complexos organiza as disciplinas do ponto de vista dialético.

Segundo Machado (1991, p. 173), a década de 1930 constituiu-se num período de intensa e rica discussão teórica e de enfrentamento prático das formulações propostas pela educação socialista. Nesse período "foram publicados muitos livros e relatos de experiência de educação politécnica, vivenciados em várias escolas e que testemunham o interesse pela concretização das idéias propostas". Porém, ainda segundo esta autora, "muitos problemas permaneciam sem solução, desafiando os pesquisadores educacionais." Uma questão básica que se colocava era avançar na investigação dos nexos possíveis entre o processo de conhecimento científico específico para o domínio do conhecimento escolar e a teoria do conhecimento marxista-leninista, considerando a mediação exercida pela escola e o processo social de formação humana.

Ou seja, como articular o conhecimento científico específico ao conhecimento transposto didaticamente para a escola, à teoria marxista-leninista, considerando e enfrentando a relação que se estabelece entre escola e o processo de formação social? Como construir os nexos entre conhecimentos que até então estavam separados e, ainda, articulá-los a uma práxis revolucionária? Pelo exposto sobre as questões pedagógicas na Escola do Trabalho, identifica-se que, tomando o trabalho social na realidade como eixo estruturador do currículo e o Sistema dos Complexos como organização curricular e metodológica, é possível apreender como questão central que ciência e trabalho, ciência e técnica, teoria e prática, educação geral e educação profissional possuem relações estreitas e podem ser integradas.

Conclusão

A análise das questões pedagógicas da Escola do Trabalho leva à apreensão de algumas idéias que se constituem questões importantes para o entendimento das relações ciência e trabalho, trabalho e educação.

A primeira questão que se apresenta é que a relação ciência e trabalho pressupõe um processo formativo que compreenda a educação para além da escola, no qual as experiências sociais, políticas, profissionais, enfim, da realidade são integradas ao processo de educação que toma o trabalho nas relações amplas que o homem estabelece com o outro e com a natureza e proporciona o seu desenvolvimento integral numa perspectiva omnilateral. O trabalho, como atividade humana concreta e social, intelectual e manual, técnica e científica, não só apreende o espaço social como um todo, mas é apreendido por ele. Assim, o saber adquirido na escola, o saber adquirido na experiência concreta e o saber das relações sociais e políticas constituem um todo que forma, deforma e transforma o trabalhador.

A segunda questão é que a diferença da relação estabelecida entre ciência e trabalho na escola burguesa e na escola socialista está no objetivo político e ideológico que pretende a transformação da sociedade na perspectiva do projeto da classe trabalhadora como classe hegemônica. Nesse sentido, o conteúdo para a educação e qualificação profissional do trabalhador parte do trabalho como eixo estruturador e dos conhecimentos científicos e tecnológicos como instrumentos para o conhecimento dos processos produtivos e sociais. A dimensão social, política e cultural dessa formação visa ressignificar a ciência e o trabalho à luz do projeto da classe trabalhadora como classe hegemônica. As relações ciência e trabalho e educação e trabalho não se constituem apenas para o domínio científico e tecnológico do processo produtivo, mas para a formação de uma cultura para a classe trabalhadora que lhe possibilite o controle político da sociedade. Daí, uma questão pertinente é: a disputa de um projeto de educação voltado para a classe trabalhadora pressupõe uma escola de classe?⁹

Uma terceira questão é que Marx (2002), Marx e Engels (1992) e Lênin (1977) tinham como referência as transformações da indústria

⁹ No processo de construção da escola única do trabalho esse debate apareceu, pois no interior do movimento operário, como já mencionado, existiram divergências quanto a sua forma de condução e construção. Segundo Machado (1989), no primeiro Congresso da Internacional dos Trabalhadores do Ensino, em 1922, surge a proposta de alguns membros de defesa da escola única, racional e universal. Para estes "a escola não deve estar a serviço de uma classe". Outro grupo, porém, defendia a "escola de classe", sendo que, para estes, a educação não deve ser socialmente neutra, e seu objetivo é desenvolver a consciência do aluno para que compreenda a importância e a necessidade de lutar por um mundo melhor.

moderna, que criava para a sociedade e para os trabalhadores a necessidade de maior domínio da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, entendiam que os conhecimentos acumulados pela humanidade, mesmo sobre o marco do capitalismo, são dominados pelos trabalhadores e transformados para a consecução do seu objetivo de tornar-se classe dirigente.

O Sistema dos Complexos como a forma de organizar e desenvolver os conhecimentos a partir das questões da realidade e do mundo do trabalho e tendo por referência o método dialético constituiu-se como a base da Pedagogia Social da Escola do Trabalho e dá sentido e significado social e histórico aos conhecimentos e à realidade. Indica um currículo que não se organiza por matérias acadêmicas, mas por temáticas da realidade que precisam ser entendidas e analisadas, tendo em vista identificar as contradições e os possíveis caminhos para a sua superação. A Pedagogia Social da Escola do Trabalho indica, portanto, caminhos para a superação da educação liberal burguesa, que visa apenas a adaptação dos trabalhadores aos processos produtivos e sociais.

Referências bibliográficas

CASTILHO, Enrique Gervilla. Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogia*, v. 58, n. 215, p. 39-57, enero/abril 2000.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1994.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LÊNIN, V. I. *Sobre educação*. Lisboa: Seara Nova, 1977.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A politecnicidade nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. *Teoria e Educação*, n. 3, p. 151-174, 1991.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro I, volume 1)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Ed. Moraes, 1978.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

PISTRAK, E. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

João Bosco Laudares, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é coordenador e professor do mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-MG) e professor do mestrado em Ensino de Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Pesquisador nas áreas de formação e qualificação profissional e de educação matemática.

jblaudares@terra.com.br

Adilene Gonçalves Quaresma, mestre em Tecnologia, com área de concentração em Educação Tecnológica, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-MG), é professora do curso de Pedagogia da Faculdade da Cidade de Santa Luzia-MG (Facsal) e pedagoga na rede municipal de ensino de Contagem-MG.

adilenequaresma@ig.com.br

Recebido em 20 de março de 2007.

Aprovado em 3 de agosto de 2007.

Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura

Jaime G. de Almeida

Resumo

Trata-se de análise do trabalho pedagógico da iniciação ao projeto de arquitetura nas escolas de arquitetura e urbanismo de universidades federais – o principal exemplo é a disciplina de primeiro semestre do tronco de projeto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAUUnB). Visa caracterizar os dilemas ou as contradições desse trabalho pedagógico e dar indicações para o seu equacionamento. Percebe-se que tais dilemas surgem de uma compreensão restrita da arquitetura como forma e expressão subjetiva dos agentes envolvidos naquela prática (professor e estudante) e, também, da ausência de uma teoria do espaço social. Essa pedagogia tende a ser passiva, em contrapartida sugerem-se ações pedagógicas para potencializar a capacidade sensitivo-motora e reflexiva dos estudantes no projeto arquitetônico e, também, incorporar a arte como método de ação, a crítica e a participação de agentes como especialistas e "usuários".

Palavras-chave: prática pedagógica; ensino de projeto; espaço; projeto e abstração.

Abstract

Dilemma of the pedagogical work from initiation to the architecture project

The analysis focuses on the pedagogical aspects of the teaching and learning of the architectural design, particularly in the first semester, when students begin to learn the architectural design. The main analysis is the Faculty of Architecture and Urban Planning of the University of Brasília whose target is to point out the dilemmas or problems of that work aiming new ways of dealing with them. The key problem of that approach is the limited architectural practices, which consider architecture as a geometric form (the envelope of the building) and, also, its teaching method. However, the teacher believes that architectural design is an expression of the subjectivity of those agents involved in that process (teachers and students). There is no consideration on the other aspects involved in that work particularly in social space. This is called passive pedagogic. We think that architecture schools can be improved by involving in such process of teaching and learning the arts as an action method, the critics, specialists and users.

Keywords: pedagogical work; space; architectural design teaching; project and abstraction.

Cego é quem vê
só onde a vista alcança.
Mandei meu dicionário às favas:
mudo é quem só se comunica com palavras.

Candeia

Via de regra, o professor de projeto almeja incutir nos estudantes de primeiro ano do curso de arquitetura noções de como se faz projetos de edificações e, ao mesmo tempo, uma compreensão da arquitetura. Na prática do ensino, que para este artigo significa trabalho pedagógico, o professor enfoca um dos aspectos de maior evidência nas obras atuais de arquitetos consagrados: a parte expressiva, aquilo que afeiçoa a arquitetura. Ele presuppõe que tal aprendizagem habilitará o estudante não somente a interiorizar o que é relevante na arquitetura contemporânea, a expressividade, mas, também, garantirá a ele algum sucesso na vida profissional como projetista. Em suma, a pedagogia trabalha com esse objeto mediante a prática da composição (desenhos) e a execução de maquetes. Ela ainda desempenha uma função cognitiva: a apreensão pelo estudante, na sua subjetividade, de um léxico e uma sintaxe de formas aplicáveis em quaisquer situações projetuais, ou seja, uma linguagem formal universal. O professor conta com os acervos dos mestres da arquitetura contemporânea.

A forma, em projeto de arquitetura, possui pelo menos dois significados: um deles se refere ao modo como o invólucro (envelope e estrutura) da edificação é configurado pelo arquiteto – trata-se da imagem (aparência

externa) percebida – e o outro, a uma maneira de entender a arquitetura pelo viés da plástica. Se há uma arquitetura preocupada com a funcionalidade (Banham, 1971) e com o contexto (Alexander, 1971), há, em contrapartida, uma outra que se preocupa com a bela forma do edifício. Por exemplo, o arquiteto Oscar Niemeyer (1978) advoga por uma arquitetura cujo fim seja a "beleza", a "poesia" e a "forma plástica". Igualmente, o arquiteto Lúcio Costa (1995, p. 245-118) reafirma a "qualidade plástica como elemento fundamental da obra arquitetônica"; entretantes, pondera: "arquitetura é coisa para ser vivida". Trata-se, portanto, da forma possível em lugar da ideal. Mas é a forma ideal o objeto do trabalho pedagógico da introdução ao projeto de arquitetura, e a sua meta, a constituição de uma linguagem visual e simbólica, tal qual a linguagem escrita. Evidentemente, essa pedagogia não leva em conta, segundo Bourdieu (2003, p. 187), o fato de que os "bens simbólicos" (arquitetura) sejam "fenômeno social" e "arbitrário" do "campo intelectual", ou da "intelligentsia", e, sobretudo, social.

Em depoimento a Pimentel (2003), os professores de início de curso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAUUnB) deixam bem claro tal propósito. Referem-se à "forma lúdica", "sensorial", "trabalhada na base da intuição" envolvendo um "vocabulário" constituído de "ponto", "linha", "frase", "gramática" e outras singularidades.

Se compararmos o ensino de projeto atual com o anterior, veremos que há nessas práticas pedagógicas uma certa compreensão da arquitetura. Por exemplo, os educadores modernistas da Bauhaus relacionavam o projeto, ou *design*, com a produção do objeto industrial padrão (*standard*); enfatizavam, assim, a objetividade do trabalho pedagógico. Sustenta Gropius (1972, p. 30): a Bauhaus visava "o preparo e a formação de uma nova geração de arquitetos em contato íntimo com os modernos meios de produção". Esses educadores não cogitavam sobre a expressividade da arquitetura sob o ponto de vista subjetivo; não obstante a ligação entre o ensino da arquitetura, as demandas sociais e a indústria, o que eles pareciam ter em mente era o objeto na sua essência.

Ao contrário dos modernistas, a arquitetura contemporânea (praticada desde os anos 1960) enfoca principalmente a configuração da forma arquitetônica. É o trabalho imagético da edificação no cenário urbano sob o crivo da subjetividade do arquiteto. Do ponto de vista sociológico, tal fenômeno não ocorre como movimento, e sim como um *corpus* de individualidades. Pois bem, este é um dos dilemas da prática pedagógica dessa arquitetura: a superação do conflito entre o ser individual e o ser coletivo. E um dos desafios pedagógicos é a interação entre a subjetividade, a intersubjetividade e a objetividade.

Entendemos por dilemas as situações conflituosas do trabalho pedagógico na iniciação ao projeto arquitetônico, e por expressão, o mesmo que nas artes plásticas. Expressionismo foi uma reação artística do século 19 que instituiu a "predominância do sentimento e da sensação" procurando interpretar a "própria personalidade" do artista (Castanho, s/d, p. 172).

Olhando mais de perto essa arquitetura, percebemos que há nela um repertório variado de formas. Por um lado, ela lança mão da restauração de

estilos históricos, da apologia da arquitetura vernácula comercial e industrial ("pop" ou brega), do arbitrário, de alegorias, além de figuras literárias como as analogias e metáforas (Venturi, Izenour, Brown, 1998; Frampton, 2000). Os edifícios de maior evidência nas metrópoles mundiais – os corporativos (sede de empresas privadas e estatais), comerciais (escritórios e hotéis) e públicos (aerportos e museus) – são os que mais consomem tais recursos e, por outro lado, determinados recursos formais de projeto, como a assimetria da planta (não espelhamento), desproporcionalidades de volumes (aparência desequilibrada) e jogo de ambivalência, casualidade e dissonância entre as partes e o todo, que lhes causam uma impressão fortuita e desordenada.

Diante disso, podemos falar da sinergia que há entre o trabalho pedagógico em curso nas escolas de arquitetura e uma faixa seleta daquele mercado da arquitetura. Esse fenômeno produziu, num primeiro momento, inovação no ensino de projeto. Mas se sabe também que outras coisas contribuíram para esse fato. Foram elas: o esgotamento do paradigma pedagógico anterior de ensino; a introdução do computador no ateliê; a expansão das escolas de arquitetura no País (privadas e confessionais); os concursos públicos de projeto e contratação de docentes; a divulgação de obras de arquitetura na mídia impressa e eletrônica (portais da web); e, enfim, a mais importante delas: uma legião de jovens professores se tornaram seus mais fiéis praticantes.

Veremos agora, em traços gerais, em que consiste essa opção pedagógica. À semelhança da arquitetura praticada no mercado, ela trabalha com um recorte que é, a um só tempo, meio e finalidade: a expressão arquitetônica pela forma, isto é, imagens visíveis, icônicas e efêmeras. O dilema não reside na escolha do recorte, mas na forma atomística como ele é trabalhado pedagogicamente e, principalmente, o que ele exclui. Por exemplo, outras dimensões pertinentes à iniciação ao projeto arquitetônico ficam num plano secundário; é o caso das relações situacionais do contexto sociocultural, tecnológico e ambiental, da potencialidade dos estudantes (vivência e disposição) e do espaço onde o ensino acontece (ateliê). Retomaremos essa questão mais adiante.

Sem margem a dúvidas, as funções expressivas e comunicativas da forma arquitetônica são hoje uma realidade a ser considerada pelo ensino; tais funções agregam valor estratégico aos edifícios localizados nos centros das cidades. A aparência e a forma asseguram-lhe presença na cidade e no imaginário de seus habitantes. Essa função publicitária do edifício vai além do que preconizou Ferro (1979) na análise da relação entre o projeto e o canteiro de obra. Segundo Lefebvre (1991), essa forma de abordar a arquitetura concorre para o valor de troca dos imóveis, ou simplesmente valor, segundo Marx (2002). Ocorre que esse valor levado a cabo pelo projeto ao bem imóvel não serve tão-somente ao lucro financeiro que o empreendedor auferirá com a sua comercialização. A forma paradigmática dos edifícios cristaliza desejos, perpetua a imagem das instituições públicas e corporações empresariais na cidade, garantindo-lhes sobrevida na política e nos negócios.

Quanto à introdução ao projeto de arquitetura, os professores adotam determinados expedientes pedagógicos cujo centro é a criatividade a partir do sujeito projetista. A pedagogia leva invariavelmente a certas ênfases, como: a valorização das qualidades individuais (dom e inteligência, personalismo e talento); o uso da arte para a composição volumétrica, ordenamento espacial (traçado regulador), representação e comunicação; o trabalho individual sem articulação com o coletivo, o que reforça a competição entre os estudantes; e a descontextualização do projeto.

Por força do papel central e institucional dominante daquela orientação pedagógica nas disciplinas introdutórias de projeto de arquitetura, como foi observado anteriormente, há cancelamento de outros aspectos importantes para a iniciação ao projeto de arquitetura. Entre eles, o olhar crítico (reflexão crítica) de arquitetura, o saber técnico (construção, ergonomia, instalações, etc.) e o trabalho cooperativo entre os estudantes (atividades individuais de projeto articuladas coletivamente). E, ainda, o uso (valor de uso em Lefebvre e Marx), a responsabilidade ambiental e social da arquitetura quanto às relações entre comunidade e natureza, corpo e espaço social.

A responsabilidade quanto ao ambiente reflete hoje uma consciência militante, ação e prática de vida (lazer) de muitos estudantes. A FAUUnB, na década de 1970, estimulava programas no interior da Região Centro-Oeste (denominados Pólos Urbanos). Atualmente, escolas de arquitetura européias fazem dessa prática trabalho pedagógico. São os ateliês rurais. Neles, os estudantes e os professores passam temporadas em pequenas vilas e cidades do interior do país trabalhando com temas locais. Os jovens, entretanto, se envolvem ativamente nessas práticas e, também, noutros programas paralelos. Por exemplo, eles escalam montanhas, fazem trilhas, visitam cavernas, acampam e "curtem" paisagens. Por essa via, eles estabelecem uma fruição com o ambiente, ou seja, uma empatia entre eles e a natureza. Segundo Maturama (1999), fruição significa "interação", "correlação senso-motora" e "dinâmica" do corpo ou "organismo" com a natureza. A fruição ativa os "domínios fisiológicos" e "comportamentais" dos "sistemas vivos" mediados pela "emoção" ou "estado de espírito".

O principal objetivo deste artigo, tendo como pano de fundo as questões levantadas anteriormente, é a apresentação e problematização da orientação pedagógica dominante na metodologia do ensino e da aprendizagem de projeto de arquitetura das atuais escolas de arquitetura e urbanismo brasileiras. Essa discussão visa, portanto, saber das implicações pedagógicas sobre o modo como o estudante trabalha o projeto de edificações e entende a arquitetura. Adicionalmente, o artigo chama a atenção do leitor para outros aspectos que aquela metodologia cancela.

O primeiro semestre de introdução ao projeto de arquitetura da FAUUnB é o principal objeto desta análise. Embora sejam duas disciplinas que desempenham esse papel, Projeto de Arquitetura 1 e Projeto de Arquitetura 2, ou PA 1 e PA 2, a disciplina PA 1 é, a nosso ver, a que apresenta melhores condições de análise. A segunda disciplina, entretanto, mescla conteúdos diversos e incorpora algumas técnicas do processo pedagógico anterior. Para melhor perceber as diferenças entre elas, convém ler os trabalhos de Pimentel (2003) e Troncoso (2005).

O artigo foi motivado pela experiência vivenciada por mim naquela Faculdade (FAUUnB). Em diferentes momentos, participei da oferta de disciplinas introdutórias de projeto de arquitetura de edificações. Uma dessas experiências aconteceu na década de 1980 e a outra, nos dois semestres de 2006 – exatos 26 anos de intervalo entre a primeira e a segunda experiência. Trabalhei nas disciplinas individualmente e em equipe. Essas disciplinas, em número de duas (uma no primeiro e outra no segundo semestre), são oferecidas aos calouros como porta de entrada da cadeia de projeto de edificações daquela escola. Hoje, cada uma delas conta com oito créditos obrigatórios; antes da reforma curricular, eram doze créditos (doze horas de aula por semana).

Pude verificar que, na década de 1980, a ênfase dada pelos professores àquelas disciplinas era na compreensão do programa de necessidades. O foco centrava-se no habitante, "usuário" ou cliente, bem como nas suas atividades e espaços. De certo modo, eles tinham em mente a objetividade. Entretanto, essa pedagogia não poderia deixar de apresentar reversos. Ela destinava grande parte de seu tempo à montagem do programa e pouquíssimo tempo à elaboração do projeto; hoje, porém, verifica-se o inverso. Não há programa propriamente dito, mas temas de trabalho, o que, de certa forma, é uma vantagem pedagógica. O tempo da disciplina é destinado aos exercícios projetuais calcados em maquetes físicas e croquis como meios de entendimento da arquitetura atual. Essa prática pedagógica explora o "aprender fazendo" e instiga a capacidade sensitiva e intuitiva (veia artística) do estudante para a criação de novas formas a partir de obras consagradas. Mas esse processo de criação formal esbarra num obstáculo sério: Como sair da imposição das obras dos grandes mestres? Sabemos, entretanto, que a cópia gera discípulos e não inovação. Em uma entrevista recente, Legorreta (2007, p. J4) afirma que "nas faculdades, o que se apresenta para o estudante de arquitetura é o profissional-estrela, ser superior ao resto da humanidade". Talvez o professor obtivesse melhor resultado se aplicasse na leitura daquelas obras um método semelhante ao de Ostrower (1983), cujo fim é simplesmente conhecê-las.

Na primeira disciplina em exame (PA 1), os exercícios de projeto têm como foco central a volumetria e seu arranjo formal. Tão logo o estudante encontra a composição formal ideal, ele sai à busca de um local para a sua implantação. O terreno (lote) poderá estar situado na sua cidade, no seu país ou em alguma parte do globo terrestre. Pelo programa *Google Earth*, ele procede à escolha.

Como vimos, este artigo arrola como principal exemplo uma disciplina inicial de projeto de arquitetura da FAUUnB. Devido ao universo restrito desta análise, as conclusões deste trabalho devem ser consideradas nesse contexto. Novos dados e análises se fazem necessários ao aprofundamento da questão em foco. Recomendamos, ainda, que o leitor consulte o texto de Pimentel (2003).

Este artigo está dividido em três seções principais: a primeira descreve as características do trabalho pedagógico dos professores das disciplinas introdutórias do projeto de arquitetura; a segunda trata da discussão e,

sobretudo, do questionamento desses procedimentos e dos fins daquele método de trabalho; na terceira, a das conclusões, o artigo levanta a necessidade da discussão da iniciação ao projeto de arquitetura à luz de outros parâmetros pedagógicos e sugere algumas idéias para melhorar o trabalho pedagógico que nela ocorre.

1 Método utilizado na introdução ao projeto de arquitetura

1.1 Fundamentos do trabalho pedagógico

O processo de trabalho empregado naquela disciplina de projeto arquitetônico (PA 1) pelos professores da FAUUnB, do qual participei como um dos orientadores no ano de 2006, tem forte semelhança com o chamado método *prima facie* do ensino de ciências (Popper, 1982).

Nesse método, o iniciante (calouro) no projeto arquitetônico de edificações é posto diretamente em contato com obras excepcionais de arquitetura e, também, com o modo como seus autores representam nelas as suas idéias e, sobretudo, como as expressam pelo desenho. Essa prática pedagógica é direta, do tipo "mão na massa". Não leva em conta o nível de informação e conhecimento dos estudantes acerca da obra e do pensamento daqueles autores.

O professor parte do princípio de que projeto em arquitetura é uma atividade eminentemente prática que se aprende diretamente no ato de sua execução. A técnica didática utilizada é a da percepção visual. Em contraste, nela, como já foi notado, não comparece a reflexão crítica. O contato visual do estudante com o material ilustrativo (croquis arquitetônicos a mão livre) e a elaboração de desenhos e de modelos reduzidos são os principais recursos de que a disciplina dispõe para a decodificação das obras arquitetônicas em termos de linguagem formal. Supõe então o professor que os estudantes aparelhados com essas técnicas introjetam a "manha" de projeto daqueles mestres.

Ao longo do curso, o modo de entender o projeto e sua relação com a arquitetura pelo estudante pode eventualmente se alterar conforme o seu nível de amadurecimento e, ainda, a influência de outros professores e dos próprios colegas. É claro que alguns estudantes acabam introjetando o *modus operandi* da arquitetura dos arquitetos famosos e, com isso, dão-se bem no curso, nos concursos e, quem sabe, na vida profissional.

Podemos, ainda, evidenciar outras características do trabalho pedagógico de iniciação ao projeto arquitetônico naquela Faculdade. A iniciação ao projeto, como vimos anteriormente, abrange duas disciplinas do tronco de projeto e conta com outras nas áreas de desenho técnico, plástica e construção. Contudo, a disciplina de primeiro semestre vê a arquitetura como se fosse um sistema fechado e dotado de uma lógica interna. Os estudantes são incentivados a criar formas incomuns a partir de sua própria subjetividade e de seus espelhos, os conhecidos mestres. Não se estimula, em contrapartida, a intersubjetividade entre os estudantes da

turma (disciplina) e destes com os demais colegas de projeto da Faculdade. Por outro lado, a disciplina não leva em conta o mundo exterior: a própria universidade, a cidade, a região do Distrito Federal e seu entorno. A radicalização desse processo acontece, no entanto, na segunda disciplina, na qual a utopia comparece como um dos temas de trabalho de ateliê, segundo Troncoso (2005).

1.2 Atividades do trabalho pedagógico

No processo pedagógico de iniciação ao projeto de arquitetura, o contexto real (cidade e campo) é um pano de fundo neutro. Os seus interlocutores ou receptores (futuros ocupantes) não são evocados e solicitados a opinar sobre os esboços de projetos propostos pelos estudantes. É como se fosse um monólogo do arquiteto e, quando muito, um diálogo com seus pares. Acreditam os praticantes dessa "arte" que a arquitetura possa ser elevada à categoria de um bem (objeto e produto) universal, não local e aistórico. Em suma, essa crença não considera os conteúdos da arquitetura como as demandas sociais concretas. Certamente isso se deve à percepção que os professores têm da arquitetura como uma "atividade irreduzível" (Bourdieu, 2003) e, principalmente, enquanto linguagem das formas geométricas em si mesmas (Ching, 1999).

A representação associada à expressividade é atualmente uma das questões que permeia a arquitetura corrente. Como vimos, os professores da Bauhaus e demais modernistas não a cogitavam. A arquitetura se justificava pela tríade *forma* (enquanto contexto), *espaço* (uso) e *estrutura* (tecnologia), e o desenho (projeto) mediava o diálogo do arquiteto (*designer*) com a indústria da construção. Perseguiam o bom desenho e o seu equacionamento metodológico, como notam Alexander (1971), Gropius (1972) e Mayer (1972). A forma em si não era uma questão primordial. Observe-se, por exemplo, o desabafo do arquiteto Mies van Der Rohe (apud Villalba, 1996, p. 326):

La forma no existe. Rechazamos reconocer problemas de forma; sólo problemas de construcción. La forma no es el objetivo de nuestro trabajo, sino sólo el resultado. Rechazamos toda especulación estética, toda doctrina y todo formalismo. No voy contra la forma sino contra la forma en sí misma. Espero que comprendan que la arquitectura no tiene nada que ver con la invención de las formas. No quiero que mis edificios aparenten una arquitectura.

Como já dissemos, o trabalho pedagógico de iniciação ao projeto se concentra numa única variável: a expressão geometrizada da arquitetura. Entretanto, a composição arquitetônica é trabalhada de modo absoluto e abstrato, lógico e operativo (lado esquerdo do cérebro). Por exemplo, um corredor não significa algo prosaico: um ambiente com determinada configuração física destinada às atividades de circulação de pessoas e coisas de seu cotidiano e de suas organizações. Em contrapartida, ele é tomado na sua função genérica, projetual e, sobretudo, comunicativo: uma forma com certas características geométricas de largura, altura e

profundidade útil à transição e ligação de volumes entre si. Os corredores se acham dessa forma desprendidos de funções prático-utilitárias. Cumpre um papel determinado no projeto: servir de elo para a combinação dos volumes propostos.

Vejamos agora quais os principais procedimentos operativos do trabalho pedagógico da introdução ao projeto de arquitetura. Lembramos mais uma vez que a disciplina tomada como exemplo é a de primeiro semestre (PA 1); por meio dela, o calouro da FAUUnB adentra o mundo do projeto e da arquitetura. É uma série de exercícios que opera essa iniciação. A seguir destacamos os principais.

a) O primeiro exercício consiste num conjunto de desenhos correspondentes a um projeto imaginado pelo professor. Ele é composto de duas plantas (primeiro e segundo pavimentos), cortes principais e quatro vistas. Solicita-se que o aluno compreenda as projeções apresentadas numa folha de papel A4 e, depois, desenhe perspectivas a mão-livre do volume correspondente àquelas projeções mongeanas. Em seguida, o estudante deve fazer uma pequena maquete de papelão.

b) O segundo exercício também não é difícil. O professor apresenta vários exemplos de plantas, acompanhadas de cortes, de arquitetos brasileiros e não brasileiros famosos. O painel ornamenta as paredes do ateliê. É uma espécie de estado da arte das novas formas de arquitetura e, sobretudo, de projeto. A grande maioria dos casos é formada por projetos atuais de pequeno porte. Há residências, templos, monumentos, edificações comerciais e outros não identificados. O professor busca com tal variedade de desenhos uma só coisa: a expressão de cada autor. A tarefa do estudante consiste, então, na elaboração de perspectivas a mão-livre dos desenhos apresentados. Voltaremos a fazer comentários com mais detalhes sobre esse exercício logo adiante.

c) O terceiro exercício parte da livre escolha, pelos estudantes, de uma das plantas apresentadas no painel de recortes. O professor solicita que eles façam novas propostas com base na planta escolhida. O estudante tem total liberdade de propor diferente solução ao que o arquiteto autor havia proposto. No entanto, a mesma planta deve ser mantida sem alteração. Em seguida, o aluno procede à execução de uma pequena maquete em papel cartolina.

Acompanha esse exercício um texto sobre plantas; é um artigo de Browne (1996), intitulado "Ler Planta e Aprender Arquitetura". Nesse artigo, o autor tece comentários sobre as diferentes maneiras de os arquitetos conhecidos mundialmente trabalharem com as projeções horizontais do projeto (plantas baixas). É uma discussão formal em que se evidencia a "criatividade genial" desses arquitetos. São destacadas expressões como "fluidez espacial", "integração do interior com o exterior", a "tendência para assimetria" ou a "busca do equilíbrio assimétrico", o "aberto contra o fechado", o "expandido" contra o "compacto", o "linear" em oposição ao "curvo", o

"visual" ao "opaco", o "alto" e o "baixo", o "pequeno" e o "grande", e assim por diante. É uma louvação à geometria em si da planta, abstraindo-se do seu contexto real o terreno, as condições climáticas e, sobretudo, socioculturais que motivaram as soluções trabalhadas no projeto. O exercício enfoca, como foi frisado anteriormente, a expressividade plástica da forma arquitetônica resultante da "planta baixa".

d) O quarto exercício compreende uma proposição formal pelo estudante sobre duas bases planas (simulação do terreno), sendo uma quadrada e outra retangular. Nelas não há norte, árvores, construções nem outras indicações. É então solicitada ao estudante a proposição de um espaço para meditação no qual o componente da luz natural seja o principal protagonista. O processo envolve croquis, maquete e desenho projetivo sumário (projeção mongeana). O estudante apresenta um conjunto de pranchas desenhadas e uma memória sucinta. São combinadas diferentes técnicas e instrumental de desenho, como régua paralela e prancheta, mão-livre e computador. O terreno, a implantação e a orientação são de livre escolha do estudante.

Acompanham os exercícios propostos algumas atividades em sala de aula; uma delas é a projeção de imagens comentadas pelo professor - são imagens sobre a arquitetura atual. As suas explicações versam exclusivamente sobre a concepção e as soluções formais que os projetos e obras apresentam de singular. O professor completa essas observações com bibliografia (livros e revistas de arquitetura, urbanismo e escultura) de sua própria biblioteca.

Os autores referenciais da disciplina são os mexicanos Luis Barragán e Ricardo Legorreta, o franco-suíço Le Corbusier, o paulista Paulo Mendes da Rocha, o espanhol Carlos Ferrater e o japonês Tadao Ando. Além de arquitetos, há escultores contemporâneos; os principais são o mineiro Amílcar de Castro e seu mestre Fraz Weissmann. O material de consulta ressalta a forma trabalhada por esses escultores. Consultam-se as obras de arquitetura que apresentam certas peculiaridades, por exemplo, coberturas planas do tipo laje impermeabilizada, balanços, brises de marcação de fachadas, elementos escultóricos (planos soltos, cores pastéis, etc.), interseção de volumes, rampas e escadas leves, rasgos e aberturas programadas e torres cilíndricas. A opinião do arquiteto não é cogitada.

Outra atividade estimulada pelo professor consiste na visita aos portais da *web*. Os estudantes vêem as obras recentes da arquitetura nacional e internacional, especialmente os resultados dos concursos de projeto. Entretanto, as consultas não são acompanhadas de leituras sistemáticas e discussão do material visto. Quando elas acontecem é de forma abreviada e esporádica.

Uma das atividades centrais da disciplina é em torno daquele painel e suas reproduções de desenhos e fotografias sobre obras de arquitetura escolhidas pelo professor. Vale notar que grande parte das figuras é composta por desenhos e croquis de partes significativas dos mais diferentes tipos de

projeto. Não há, porém, seqüenciamento, classificação e ordenamento do material exposto por obra, autor, assunto ou data. Mas o professor, na apresentação do painel, chama a atenção dos estudantes para a "linguagem de desenho", o "traço" do arquiteto configurado nos croquis com lápis ou caneta.

Sobre o painel, os estudantes fazem cópias manuais com lápis e lapiseira de grafite num caderno de desenho. Para o professor, o exercício da cópia propicia aos estudantes a apreensão do objeto copiado. A execução de maquetes de papel segue igualmente a mesma suposição. Não há reflexão coletiva sobre os porquês das formas propostas. Também não se cogita sobre o contexto do projeto e da obra e, menos ainda, sobre o que pensa o autor do projeto acerca da arquitetura. Parte-se do princípio de que o estudante aprenderá a refletir criticamente sobre o projeto e a arquitetura em oportunidades futuras.

Nos exercícios praticados no ateliê (conjunto de desenhos e maquetes), constatamos a presença de esquemas universais de projeto (metalinguagem) dos quais selecionamos os mais representativos. O primeiro esquema consiste no entrelaçamento (interpenetração) de volumes com formas variadas, predominando combinações volumétricas incomuns. O segundo, no emprego de oposições e contrastes entre volumes redondos e quadrados, longos e curtos, entre o não visível (colocado abaixo da superfície do solo) e o visível (acima da superfície) e, principalmente, entre o aberto e o fechado (paredes e volumes vazados e cegos). O terceiro, no arranjo horizontalizado, a idéia de um mundo plano ou achatado. O quarto, no emprego de cores na diferenciação de volumes ou de superfícies; as cores branca, vermelha, laranja e azul são freqüentemente empregadas em pequenas proporções, sendo a branca a de maior uso. E o quinto, o mais importante deles, no uso de elementos verticais, como totens, obeliscos e torres, sobre arranjos predominantemente horizontais.

No tocante ao espaço onde essas atividades pedagógicas ocorrem, a disciplina utiliza o ateliê e o laboratório de informática (sala de computadores), e o estudante, a sua casa, como uma extensão da disciplina. Não há união física entre o ateliê (localizado no térreo do edifício da FAUUnB) e a sala de computadores (no subsolo). A distância entre eles não permite o trabalho do professor sem interrupção. No ateliê, as pranchetas são enfileiradas umas atrás das outras, enquanto na sala de computadores o espaço é tomado por mesas e máquinas; isso não só dificulta a formação de equipes, mas, o que é pior, o ateliê não permite a experimentação prática de formas e espaços.

1.3 As orientações de ateliê: a realização do trabalho pedagógico

O professor daquela disciplina recorre a três principais funções ambientais para orientar o projeto dos estudantes: a ventilação, a circulação e a iluminação. Não se trata, porém, do estudo de variáveis do conforto ambiental nem da sustentabilidade ambiental.

A função da ventilação (fluxo de ar ou vento) é plástica: serve para orientar a abertura das superfícies (muros), bem como para o

posicionamento dos volumes idealizados pelo estudante. Não são levados em conta o clima local e as suas variações temporais. Igualmente ocorre com a circulação de pessoas; ela serve apenas para justificar a articulação da planta e do volume imaginado. E, por último, a iluminação é outra abstração. Não se pensa nos efeitos lumínicos (luz, sombra, textura, etc.) como algo passível de estudo sistemático – tudo é imaginado. Os estudantes não recorrem às simulações computacionais ou mesmo à observação direta da luz natural no ateliê durante o dia e o semestre, que poderiam enriquecer a sua prática de projeto.

Há outras questões da disciplina tratadas pelo mesmo viés, a abstração. Vejamos os casos da estrutura predial, da planta e da volumetria.

Na avaliação do limite de um balanço e da altura dos muros ou paredes propostos pelos estudantes ao professor, este não recorre aos princípios da estática da construção, embora saibamos que essa matéria é passível de ser didaticamente trabalhada e assimilada numa introdução ao projeto de arquitetura. Evidentemente a disciplina necessitaria da colaboração de especialistas na área.

Já no tocante à planta da edificação, outro recurso pedagógico empregado no ateliê é o traçado regulador. Essa técnica projetual se destina ao desenho da planta. Le Corbusier fez a sua apologia e a empregou na elaboração de projetos residenciais. Essa técnica consiste na definição de esquemas geométricos básicos e planar considerando a circulação. Com tais esquemas, o arquiteto define o partido arquitetônico, a planta e, em consequência, a composição volumétrica. Para o estudante, essa didática de projeto simplifica o desenho e facilita sobremaneira a sua compreensão e o seu desenvolvimento.

E, na composição volumétrica, a representação do espaço arquitetônico é levada a efeito. Entre outras definições de projeto, o estudante determina a altura da edificação, o posicionamento e a forma das aberturas. Embora essa prática tenha algo a ver com as atividades regulares e cotidianas das pessoas – como, por exemplo, dormir, trabalhar, estudar, cuidar de doentes e descansar – na disciplina, elas não compõem como tais. Sabemos, entretanto, que o projeto de arquitetura lida com espaço concreto. Para Lefebvre (1991, p. 116), espaço "is a social reality – that is to say, a set of relations and forms" [é uma realidade social – isto é, um conjunto de relações e formas].

1.4 Materiais de apoio didático e bibliografia utilizada pela disciplina

Quanto aos materiais didáticos, os exercícios práticos da disciplina utilizam maquetes volumétricas de papel das marcas "Mi Teints", "Verger", "Ticiano" e "Supremo". Este, entretanto, quando fino e branco, é considerado muito bom pelo professor, ou seja, o indicado para a tarefa. As superfícies visíveis da maquete seguem uma recomendação: o branco deve ocupar 1 da superfície; o cinza, $\frac{1}{2}$; uma das cores primárias, $\frac{1}{4}$; e, finalmente, o preto, apenas linhas. As maquetes exigem perícia técnica no corte e dobradura do papel e, sobretudo, domínio manual para montagem dos minúsculos volumes.

O professor estimula os estudantes a se familiarizarem com os portais da *web*. Os mais consultados em sala de aula são: www.iab.org.br; www.vitruvius.com.br; www.archiprix.org; www.architectrum.com. Grande parte do material neles apresentado é de arquitetos famosos e, na maioria, contém exemplares excepcionais de arquitetura dos países do Primeiro Mundo.

A literatura distribuída aos estudantes pelo professor, no ateliê, procura despertar neles o interesse por arquitetos e pela Arquitetura com o "A" maiúsculo. Os livros e as revistas trazem inúmeras ilustrações das obras de arquitetura e pouquíssimos textos analíticos e críticos sobre elas. São livros bem editados, ilustrados com fotografias coloridas, capa dura e, também, caríssimos. Das obras colocadas à disposição dos estudantes, os livros sobre escultura despertam especial interesse; ressaltam o trabalho das superfícies contínuas e dobráveis. Pude observar que alguns estudantes, após o contato com eles, ensaiam por iniciativa própria, em papel, os modelos neles apresentados – é tiro e queda. Talvez o professor imagine a arquitetura e a escultura como práticas equivalentes.

Nos livros sobre arquitetos, destaquei algumas idéias coerentes com a pedagogia da disciplina. Por exemplo, Ignacio Díaz Morales (apud Portugal, 1994, p. 17) faz uma verdadeira homilia sobre Barragán, quando afirma que "un arquitecto nace, no se hace. Barragán nació arquitecto, razón por la cual nunca ha querido formar ni escuela ni grupos de seguidores". E, do mesmo modo, Parker (2002, p. 3) proclama sobre a arquitetura minimalista:

El minimalismo presigue la pureza como fórmula de belleza estética y funcionalidad. En la arquitectura, este objetivo se logra con la reducción de las formas y los colores a lo más elemental. Una filosofía que Mies van der Rohe ya definió con su célebre frase *less is more* (menos es más), verdadera declaración de principios que nos ayuda a entender por que este movimiento huye de los artificios y busca la manera más sencilla de proyectar esa estructura, siempre con la premisa de conseguir el mayor rendimiento con los elementos más básicos.

2 Dilemas do trabalho pedagógico do projeto de arquitetura

Os problemas observados no trabalho pedagógico de projeto da disciplina inicial da FAUUnB foram citados *en passant* na introdução deste trabalho. Agora, iremos examiná-los com uma lupa. Para tanto, selecionamos os seguintes tópicos: Composição e traçados reguladores; Funções do projeto; Criatividade em arquitetura; Arquitetura e comunicação pessoal; Questão do espaço; Maquete: o aprender fazendo; Potencialidades do estudante: a vivência e disposição.

2.1 Composição e traçados reguladores

Quando se trata da elaboração de projeto de pequenos objetos ou de um programa reduzido, a técnica do traçado regulador oferece inúmeras vantagens. É insuficiente, entretanto, quando se trata de projetos de

edificação extensa, complexa e urbana – são, por exemplo, os hospitais, as rodoviárias, os centros comerciais e corporativos. Outras técnicas de projeto são mais apropriadas. Por exemplo, as soluções volumétricas do tipo monobloco ou, ainda, as malhas regulares apresentam melhor desempenho do que os traçados reguladores.

Algumas escolas inglesas de arquitetura (AA, 2006) trabalham pedagogicamente com outros conceitos e alternativas. Nelas, a noção de obra aberta é explorada em lugar da obra escultórica e expressiva em arquitetura; a ela são associadas às noções de estrutura espacial e formal e, também, de analogias biológicas, mecânicas, substantivas e formais (Krüeger, 1986; Almeida, 1999). Consideram ainda as relações entre unidades e conglomerados resultantes, especialmente o local e o global, a função específica e a geral. Utiliza-se uma pedagogia ativa envolvendo ações diretas e experimentações dos estudantes. Os seus fundamentos não são tão novos assim. Na década de 1960, por exemplo, Humberto Eco, entre outros autores, discorreu sobre essa teoria; entre nós, nos anos de 1980, os neocroncretistas, como Lígia Clark e Hélio Oiticica, exploraram as suas transformações, e, recentemente, os artistas da arte ambiental urbana a recolocaram em evidência.

Vejamos o que observa Ventós (1973, p. 245-246):

Es probable que el acercamiento entre arte y vida tenga límites estratégicos en la medida en que entre lo posible y lo real, entre lo que cabe imaginar y lo que hay, siga existiendo una distancia insalvable. Pero es comprensible que el impulso del nuevo arte no parta ya resignadamente de la constatación de esta distancia sino que se dirija a reducirla.

2.2 Funções do projeto

Uma das funções de uma pedagogia do projeto é levar o estudante a se defrontar com a ambigüidade de seu papel como arquiteto-projetista e não simplesmente fazer ele acreditar que o seu desenho é tudo e representa o desejo e a necessidade do contratante. Inversamente, a prática corrente da pedagogia de projeto leva o estudante a pensar que a liberdade projetual não tem limites. Gregotti (1971, p. 13) acredita "na possibilidade e validade de um discurso legitimamente autônomo acerca da projeção arquitetônica", pois, segundo ele, "o arquiteto não produz casas, mas projeto de casas". Entretanto, se levarmos isso às últimas conseqüências, afastaremos a escola e os alunos da realidade e ficaremos presos às representações. Foucault (1981) e Castoriadis (1999) colocaram em dúvida tal representação. Seguindo os seus argumentos, cabe perguntar: não é um paradoxo o fato de uma pessoa (o arquiteto) representar outra pessoa (cliente, "usuário" e solicitante do projeto) que, por sua vez, renuncia aos seus desejos e sonhos em favor daquela?

Verificando a questão de outro ângulo, notamos que a metodologia utilizada opera uma transformação sutil, mas significativa, no ensino de projeto. Se considerarmos válido o que diz Alexander (1971, p. 21) – de que o

desenho objetiva o "ajuste (*fitness*) entre dos entidades: la forma y su contexto. La forma es la solución para o problema; el contexto define el problema" –, poderíamos então afirmar que a pedagogia procede à troca do contexto real pelo subjetivo (subjetividade do projetista). Até aí não há problemas; a questão se complica quando essa prática não leva em conta a intersubjetividade, as articulações entre os estudantes e destes com os potenciais "usuários" do espaço.

Os professores acham, por outro lado, que os principiantes de projeto de arquitetura devem ter acesso a um repertório de formas universais. Presumem que tal repertório dará a eles condições básicas para trabalhar com temas, situações e escalas diversas. É, desse modo, a arquitetura da arquitetura, ou melhor, a metaarquitetura. Tentativas como essas foram feitas em diferentes épocas passadas e recentes, como é o caso de Ching (1999). Soluções estruturalistas, históricas e universais (ideais) em arquitetura despertam o interesse de professores em virtude da facilidade de ensino, sobretudo porque atividades como essas não necessitam de envolvimento de outros no trabalho pedagógico. E, o que é mais grave, não reconhecem os contextos reais e a importância da arte na educação do arquiteto.

2.3 Criatividade em arquitetura

O trabalho pedagógico da disciplina inicial de projeto de arquitetura estimula os estudantes a criarem novas formas – é como se eles estivessem num eterno concurso de arquitetura. Nessa prática projetual, a inovação depende exclusivamente da capacidade imaginativa e propositiva de cada pessoa que dela participa, no nosso caso, o estudante. Ao que parece, esse é um *modus operandi* do mercado profissional que contagia as escolas de arquitetura. Sabemos, porém, que a experimentação formal é necessidade intrínseca do ensino, embora ela não ocorra no vazio nem se encerre, tampouco, no ego do projetista. Será que o ato de criação no projeto de arquitetura não deve levar em conta as conseqüências e dificuldades, especialmente em relação ao ambiente, à construção, à manutenção e aos custos sociais da edificação proposta?

O programa da disciplina pressupõe temas de trabalho e um processo sem muita complexidade: um objeto simples, um espaço de contemplação reduzido, um *loft* ou coisas semelhantes são considerados objetos fáceis de ser trabalhados pelo professor. Para que eles possam ser simplificados, a disciplina retira deles uma parte substantiva de seu escopo (necessidades concretas) e possíveis vinculações com a realidade urbana. Assim, os estudantes podem se concentrar no desenho em si mesmo. Mas a arquitetura trata de problemas que estão fora de seu campo de atuação; por exemplo, ela lida com artes, mas não é exclusivamente arte, com a construção, mas não se reduz às atividades construtivas, com as ciências sociais, mas não se confunde com elas, apesar de levar em conta o comportamento das pessoas, a produção das coisas e os processos socioeconômicos.

O fato de se vincular criatividade à composição levanta a questão do papel da arte no ensino de projeto de arquitetura. Olhando mais de perto

essa questão, notamos que ela reduz uma (arte) a outra (composição) utilizando-se de atividades sensíveis (táteis e motoras). O objeto de trabalho é o arranjo volumétrico, cujos meios de realização são os desenhos e as maquetes, todavia a história do ensino de projeto de arquitetura mostra o oposto. A arte exerceu e exerce um papel ativo na educação do arquiteto. Meyer (1972) era radicalmente contra a sua inclusão no currículo de arquitetura e no projeto – tinha lá seus argumentos. Para Gropius (1972, p. 32), ao contrário dele, as atividades artísticas asseguram a "substância vital de uma sociedade civilizada", em suma, o sentido da arquitetura na formação do arquiteto.

Hoje, entretanto, a arte contemporânea na educação possui outras funções importantes para o ensino da arquitetura. Por exemplo, ela pode suscitar a participação dos estudantes no processo pedagógico e, também, ativar as relações do ensino com o mundo real. Com base em Frota (1993), perguntamos: Por que a arte não joga um papel ativo no ensino, como acontecia na FAUUnB com a equipe do professor Alcides da Rocha Miranda? Em Ventós (1973), por que a arte não é utilizada pelo trabalho pedagógico para produzir diferenças, potencializar condutas e induzir questionamentos do dia-a-dia, como bem faz a arte contemporânea? E, a partir de Maturama (1999), indagamos: Por que o método utilizado não trabalha a emoção dos estudantes como meio de aprendizagem solidária de projeto?

2.4 Arquitetura e comunicação pessoal

Os professores de introdução ao projeto de arquitetura estabelecem um processo de trabalho (práticas de composição que relembram a escola conhecida por *beaux-arts*) com o acompanhamento do estudante *pari passu*, com orientações aula a aula no ateliê, em que a conversação fica restrita a esses dois agentes pedagógicos: o professor e o estudante. É um diálogo sem muitas dificuldades. A fala (explicações) e o desenho (figuras) intermedeiam essa conversação restrita.

Tratando-se de compartilhamento de linguagem acessível (formal) a essas pessoas, não há incompatibilidades entre elas: uma quer ensinar e a outra, aprender. Essa contingência pedagógica, porém, pode levar os estudantes a duas vicissitudes: a competição e o egocentrismo. Se pensarmos na ampliação desse cenário com a inclusão de outros agentes e outras problemáticas, o processo de comunicação pedagógica suplantaria aquelas dificuldades. Por exemplo, admitindo a presença do uso na avaliação das soluções de projeto, os projetos dos estudantes forçosamente considerariam outros recursos de desenho provavelmente inteligíveis a pessoas comuns (usuários) e a outros agentes pedagógicos e especialistas não arquitetos.

A respeito da pedagogia egocêntrica, observa Maturama (1999, p. 206):

A conduta social está fundada na cooperação, não na competição. A competição é constitutivamente anti-social porque, como fenômeno, consiste na negação do outro. Não existe a "competição sadia" porque

a negação do outro implica a negação de si mesmo ao pretender que se valide o que se nega. A competição é contrária à seriedade na ação, pois aquele que compete não vive naquilo que faz, aliena-se na negação do outro.

Todavia, Chomsky (1997, p. 114) ressalta: "existem, sem dúvida, algumas situações em que as pessoas irão competir, e outras em que irão cooperar". Vale lembrar, entretanto, que a realização de trabalho individual no ateliê não exclui a possibilidade de trabalho coletivo. É possível então realizar individualmente uma tarefa qualquer articulada com o coletivo. Trata-se, contudo, de delegação de responsabilidade do professor em relação aos estudantes.

2.5 Questão do espaço

Lefebvre (1991, p. 200) observa que:

This modern space has an analogical affinity with the space of the philosophical, and more specifically the Cartesian tradition. Unfortunately it is also the space of blank sheets of paper, drawing-boards, plans, sections, elevations, scale models, geometrical projections, and the like. [...] It forgets that space does not consist in the projection of an intellectual representation, does not arise from visible-readable realm, but that it is first of all heard (listened to) and enacted (through physical gestures and movements).¹

A disciplina associa os aspectos visuais e comunicativos da forma arquitetônica com a subjetividade do projetista; em consequência disso, o espaço desaparece por completo. Ora, sendo o espaço da arquitetura algo concreto, inteligível na sua totalidade pela memória, pensamento, ação corporal direta (tato, audição, olfato, entre outras) e social (encontro, partilhamento, etc.), então, de que forma a sua exclusão do processo pedagógico ocorre? Vejamos alguns aspectos desse processo.

Os estudantes, na sua vida diária, efetuam ações corporais com e pelo espaço em que vivem; não se limitam unicamente à capacidade pensante. O corpo, segundo Lefebvre (1991), é, assim, a base da linguagem (lado expressivo do ser humano) e da existência do espaço. Essa noção de corpo não se limita aos seus aspectos biológicos, mas sobretudo à dimensão social. E o que faz a metodologia utilizada em relação a esse universo?

Em primeiro lugar, na disciplina o espaço se confunde com volumetria; daí, com maquete e, em seguida, com a forma. É como se o espaço resultasse da forma proposta (maquete); o seu reconhecimento ocorresse pelo olho do observador (ângulo de visão, perspectiva e ponto de fuga, mudança de planos, entre outros); a sua proposição procedesse de formas já consagradas. No entanto, observa Castoriadis (1999), as formas resultantes (no caso as proposições dos estudantes) são instâncias entre as formas novas (as que virão) e as velhas (os acervos existentes da arquitetura); em segundo lugar, o processo pedagógico vê o mundo real pela ótica de seus agentes (professor e estudante). Dessa forma, como já martelamos, deixa de arrolar

¹ "Esse espaço moderno possui uma afinidade analógica com o espaço da filosofia e, mais especialmente, com a tradição cartesiana. Infelizmente ele tem algo a ver com o espaço das folhas brancas de papel, das pranchetas, dos planos, das seções, das elevações, das maquetes, das projeções geométricas, entre outros. (...) Ele esquece que espaço não consiste na projeção de uma representação intelectual, e não nasce do reino visível e inteligível, mas ele é antes de tudo ouvido (ouvir algo) e apropriado (por meio de gestos físicos e movimentos)" (Trad. do autor).

as prováveis conseqüências concretas (ambientais, socioeconômicas, etc.) do que é presumido (desenhado) no ateliê. Assim, a avaliação de projeto se restringe inevitavelmente a categorias subjetivas bipolarizadas como agradável ou desagradável, boa ou ruim. Mas se formos aferi-las do ponto de vista de sua adequação aos conteúdos não subjetivos do projeto, como o escopo, uso e contexto, o espaço não seria um fantasma na disciplina.

Seguindo o que pensa Lefebvre (1991), o uso enquanto vivência concorre para tornar o espaço uma coisa real para o estudante. A sua inserção como matéria pedagógica no ateliê acenaria para novas práticas de aprendizagem de projeto utilizando-se do próprio espaço escolar, da universidade e de fora dela. A esse respeito, assinala o professor Miguel Alves Pereira (1978, p. 93):

As coisas que temos procurado defender, nesse emaranhado todo, têm sido alguns espaços que não se perderam, dentro da escola de arquitetura. Um exemplo seria o *atelier*. O *atelier* é, por assim dizer, o reflexo, a representação do último reduto de unicidade de visão que a gente tem da profissão e da própria escola. A gente tem proposto que tudo deve acontecer no *atelier*; de preferência, um único *atelier*, um único espaço. (grifo do autor)

2.6 Maquete: o aprender fazendo

A realização de maquete física pelos estudantes de primeiro semestre da cadeira de projeto da FAUUnB é um grande avanço se comparado com as representações planares e bidimensionais do ensino de arquitetura anterior. O computador, consorciado com ela, potencializa a projeção. Além disso, a maquete ajuda o desenvolvimento da percepção e construção mental do estudante acerca do projeto e, sobretudo, na interatividade entre pensar-fazer-ver. Entretanto, reduzir a maquete à única opção de aprendizagem de projeto de arquitetura é um problema. Além disso, o uso exclusivo do papel ou papelão em maquetes com escala reduzidíssima (miniatura) é mais um dilema da metodologia. No entanto, alega o professor que esse material traz facilidade, rapidez de montagem e redução dos custos financeiros de material didático. Mas há nessa prática uma certa associação entre o uso do papel e certos materiais consagrados no mercado, como o concreto. Tal associação leva o estudante a ver a arquitetura como superfícies contínuas e plásticas; é como se os tetos, as paredes e os pisos não apresentassem diferenciação entre si e pudessem ser moldáveis num só gesto. Por que, então, outros materiais não podem ser empregados no exercício?

Por um lado, o trabalho com modelos físicos, apesar de serem miúdos, reforça o entendimento da arquitetura como objeto, o que é vantajoso. Alguns poucos estudantes, por iniciativa pessoal, usam outros materiais e outras técnicas de trabalho manual. As massinhas de moldagem se apresentam como uma alternativa viável; com elas, os estudantes conseguem superar suas dificuldades técnicas que o exercício com o papel lhes impõe. Estabelecem ainda com essas maquetes analogias concretas com a realidade construtiva da arquitetura. E, por outro lado, a execução

de maquetes produz ação que, por sua vez, exercita as habilidades motoras dos estudantes. No entanto, elas se limitam às pontas dos dedos e não envolvem o corpo no seu todo. Já a construção de protótipos na escala real, ou próximo dela, enquanto exercício de projeto, é mais completa. E se nesses protótipos forem empregadas matérias-primas naturais, as escolas de arquitetura contribuirão enormemente para a formação de profissionais voltados para o aproveitamento desse ativo ambiental disponível no País. Certamente, o emprego sustentável de produtos naturais na arquitetura e sua construção criaria excelentes oportunidades para a sua difusão e, ainda, possíveis postos de trabalho para populações interioranas (tradicionais, étnicas, ribeirinhos e moradores das florestas, etc.).

2.7 Potencialidades do estudante: a vivência e disposição

Os estudantes universitários, em especial os calouros de introdução ao projeto de arquitetura, têm acesso a informações atualizadas acerca do que está acontecendo no Brasil e no mundo. Eles viajam, consultam a Internet, assistem a filmes e vêem televisão, provavelmente mais que nós professores. Por exemplo, num debate sobre sustentabilidade suscitado por aula da arquiteta Luciana Kaviski Peixoto numa das disciplinas introdutórias de projeto, ficamos surpreendidos com o tipo de informação e, sobretudo, com a motivação deles a esse respeito. O mesmo deve acontecer com outros temas, porém a disciplina não utiliza tal motivação como insumo na elaboração do projeto. Não é um contra-senso o estudante propor novas alternativas de projeto a partir de soluções consagradas sem que ele tenha a mínima vivência delas?

Um estudante da FAUUnB comenta acerca do ensino de projeto:

A didática da cadeira de projeto da escola nos impõe uma situação extremamente singular: somos clientes, usuários, arquitetos e estagiários ao mesmo tempo. Dificilmente enfrentamos um cliente real ou temos contato com os possíveis usuários dos espaços. Chegamos até o projeto final de diplomação e é repetida a mesma situação [...] Acredito que um projeto de diplomação não deva ter como principal objetivo resolver os problemas arquitetônicos e urbanísticos da cidade. Deve estar centrado, necessariamente, em quem o faz. Ou seja, o foco de discussão é o aluno que o produz e não tão-somente o projeto por ele executado. (Silva, 2006, p. 32)

Sendo os estudantes na sua maioria jovens ativos e bem criados, por que a sua energia não encontra eco na organização pedagógica de projeto? Com a análise de Adorno (2002, p. 37-40) a respeito da atual indústria cultural, poderemos vislumbrar uma explicação possível para esse fato. Diz ele:

[a indústria cultural] não sublima, mas reprime e sufoca. Expondo continuamente o objeto de desejo, o seio no suéter e o peito nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado, que, pelo hábito da privação, há muito tempo se tornou puramente masoquista.

Mais adiante completa dizendo que essa mesma indústria "coloca a renúncia alegre em lugar da dor [...]. Oferece-lhes uma coisa e, ao mesmo tempo, privá-los dela é processo idêntico e simultâneo". Conclui afirmando que ela leva à "fuga da vida cotidiana". Nesse aspecto, a organização pedagógica anterior de projeto foi um pouco mais além, muito embora ela simplificasse demais a arquitetura. Mas havia exercícios voltados para a prática direta com espaços.

Não poderíamos encerrar este tópico sem mencionar Florestan Fernandes, que percebeu como nenhum outro, nos movimentos de 1968, uma importante qualidade do jovem universitário. Segundo Fernandes (1975, p. 30), a "ordem social competitiva e a expansão do capitalismo no Brasil [suscitou] no jovem anseios novos: de um lado, de auto-afirmação, de outro, de domínio das técnicas sociais que asseguram eficácia à capacidade de lidar com a 'experiência nova'".

Conclusões

Vimos que a metodologia da disciplina introdutória do projeto de arquitetura reforça o fator subjetivo da aprendizagem da arquitetura, sendo a forma projetada, isto é, o volume, a sua expressão. A arquitetura é por ela percebida como um objeto visto de fora (exterior) e não vivido (interior). Por outro lado, essa mesma metodologia leva os estudantes a trabalharem volumes e imagens da arquitetura contemporânea sem o conhecimento aprofundado de seus autores e dos contextos (climático, cultural, etc.) onde esses elementos se encontram.

Notamos também que a metodologia referida não desenvolve o olhar crítico do estudante; substitui a reflexão pela fruição, o corpo pela imaginação e a ação pela contemplação. Em contrapartida, os exercícios de projeto poderiam desenvolver nos estudantes uma compreensão do espaço na sua concretude. Exemplificando: os estudantes poderiam fazer questionamentos sobre os espaços de sua casa, da escola e de outras partes da cidade em que eles vivem e, principalmente, das obras de arquitetura que lhes são apresentadas. E mais: fazer experimentações diretas no ateliê, no campus e, também, fora dele.

Alguns insumos e fonte de inspiração para essas atividades poderiam vir dos estudos das ciências sociais, da tecnologia (engenharias), da própria realidade (mundo do trabalho, lazer, etc.), como, também, das experiências artísticas urbanas contemporâneas. Estamos falando da arte conhecida como "arte ambiental", "arte corporal" e "arte participação" (Ventós, 1973). Essas manifestações artísticas enquanto método poderiam dinamizar aquela metodologia de iniciação ao projeto de arquitetura. Mas o que a arte tem de relevante? Segundo Ventós é a função de ativar e provocar a participação questionadora das pessoas para uma causa, uma idéia ou uma ação. No caso, essa função é exercida, em primeiro lugar, por professores e estudantes e, em segundo lugar, por pessoas e instituições externas à escola, que muito poderiam contribuir com a disciplina.

Ações como essas dariam certamente uma nova configuração às disciplinas introdutórias ao projeto de arquitetura. Provavelmente elas introduziriam de maneira didática os estudantes na complexidade do contexto urbano atual, dando-lhes maior fundamentação para enfrentarem essa realidade após conclusão do curso. Sabemos que o mundo globalizado é altamente mutável, no entanto exige dos novos profissionais criatividade e iniciativa para a abertura de novos campos de atuação profissional. Como procuramos evidenciar, a metodologia da disciplina cria uma redoma que nutre os estudantes com um repertório formal constituído por obras exemplares de arquitetura. Será que esse escudo lhes garantirá uma colocação no mundo profissional, de modo a aplicar tal repertório com alguma tranquilidade? No entanto, os exercícios realizados no ateliê revelam de algum modo um mundo idealizado, pois boa parte das formas utilizadas nos estudos e nas maquetes alude ao mundo masculino, deixando de lado o feminino. São totens, torres e muros. No tocante aos volumes puros, aos planos abertos com superfícies livres e desimpedidas, não compõem sinais do mundo conflituoso em que se vive.

Chamamos ainda a atenção para dois aspectos daquela metodologia que foram discutidos anteriormente: o trabalho solidário e o ateliê unifuncional. Tais aspectos implicam a reaglutinação das várias atividades e disciplinas que concorrem para a iniciação do estudante na arquitetura e seu projeto. De um lado temos o trabalho coletivo, que não significa a exclusão do individual, e, de outro, o espaço integrado de projeto, que não nega a existência de salas específicas e monofuncionais. As formas solidárias e cooperativas de trabalho em arquitetura são uma contingência da atualidade. Nas condições atuais de trabalho, o arquiteto lida com espaços e questões em áreas fronteiriças a outros campos de atuação que demandam o serviço de outros profissionais não-arquitetos.

O mundo globalizado introduziu transformações profundas na atuação das carreiras vocacionais, atingindo em cheio a arquitetura. As habilidades adquiridas pelo estudante na escola caem em desuso facilmente, sendo potencializado o egocentrismo. Castoriadis (1999, p. 164) resume-o na seguinte expressão: "eu=prazer=sentido=tudo=ser". Mas o professor Svensson (2001, p. 111) acha que uma boa maneira de enfrentá-lo é pela "dimensão formativa" do estudante, que "significa trabalhar cooperativa e respeitosamente sujeito e co-sujeito, forma distinta daquela em que o arquiteto imagina ser usuário dos espaços que propõe e pertencer à classe social do usuário". Nessa direção, alguns professores pregam a reedição do antigo básico de artes preconizado pela reforma da educação superior de 1968. Não seria o caso da rearticulação e complementação de conteúdos das disciplinas existentes do curso de arquitetura em torno do ateliê de projeto? Pois essas disciplinas abrangem um leque de assuntos variados, como artes, representação, tecnologia e teoria, entretanto falta-lhes, entre outras coisas, uma ligação efetiva com o conhecimento universitário. Tudo isso poderia ser repensado na avaliação do trabalho pedagógico da escola como um todo, isto é, a avaliação do seu projeto político-pedagógico (PPP) e do espaço escolar. É mister considerar nessa

avaliação as diferentes pedagogias em curso noutras escolas de arquitetura, daqui e do exterior. Uma delas, que tem sido bastante discutida pelos professores, é a PBL (*problem based learning*), [aprendizagem baseada em problemas] (Maitland, 1997). É uma pedagogia útil para a reintrodução da realidade no ensino. Mas resta saber: quais os problemas a serem escolhidos e como se daria tal decisão? Como incorporar a eles as aprendizagens sensíveis, ativas e participantes dos estudantes no projeto?

Nesse sentido, observa Gropius (1972, p. 89) que "a teoria deve ser sempre acompanhada pela experiência prática contínua". E Freitas (2006, p. 37-38) conclui afirmando que "a atividade pedagógica é trabalho não-material, mas não desenvolvido apenas na forma de trabalho não-material (no caso da aula). Cumpre estabelecermos a atividade pedagógica fundada no trabalho material produtivo".

A título de ilustração, reproduzimos nas Figuras 1 e 2 duas tiras do cartunista argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado) que captam muito bem dois dos dilemas vividos pelo trabalho pedagógico e, especialmente, pelo método atual da iniciação ao projeto de arquitetura.

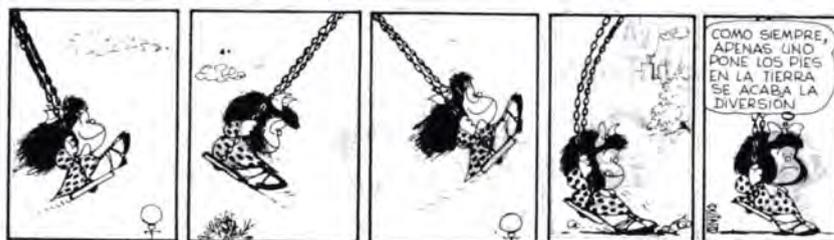


Figura 1 (Quino, 1992, p. 195)



Figura 2 (Quino, 1992, p. 43)

Referências bibliográficas

ADORNO, T. *Indústria cultural e sociedade*. Trad. J. E. Levy, A. Werner, J. M. B. Almeida, M. H. Ruschel. Seleção dos textos J. M. D. Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALEXANDER, C. *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. (Versión castellana: E. L. Revol) Buenos Aires: Infinito, 1971.

ALMEIDA, J. G. A formação do arquiteto e a universidade. In: GOUVÊA, L. A. C.; BARRETO, F. F. P.; GOROVITZ, M. (Org.). *Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo*. Brasília: Inep, 1999.

ARCHITECTURAL ASSOCIATION SCHOOL OF ARCHITECTURE (AA). *A Architecture*, AA, Issue 1, Summer 2006.

BANHAM, R. *Teoría y diseño arquitectónico em la era de la máquina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

BROWNE, E. Ler planta e aprender arquitetura. *Revista Projeto Design*, São Paulo, n. 198, p. 86-91, jul. 1996.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CASTANHO, C. A. *Dicionário universal das idéias*. São Paulo: Meca, s/d.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

CASTORIADIS, C. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Trad. Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHING, F. D. K. *Arquitetura: forma, espaço e ordem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CHOMSKY, N. *A minoria próspera e a multidão inquieta*. Trad. M. G. F. Perpétuo. Brasília: Ed. UnB, 1997.

COSTA, L. *Registro de uma vivência*. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

FERNANDES, F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERRO, S. *O canteiro e o desenho*. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1979.

FOULCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FRAMPTON, K. *História crítica da arquitetura moderna*. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2006.

- FROTA, L. C. *Alcides da Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1993.
- GREGOTTI, V. *Território da arquitetura*. Trad. B. Waldman-Villá e J. Villá. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- GROPIUS, W. *Bauhaus: nova arquitetura*. Trad. J. Guisburg e I. Dormien. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- KRÜGER, M. J. T. *Teorias e analogias em arquitetura*. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1986.
- LEFEBVRE, H. *The production of space*. Translated by D. Nicholson-Smith. Oxford UK: Cambridge USA: BlackWell, 1991.
- LEGORRETA, R. Humanismo na ponta do lápis (entrevista). *O Estado de S. Paulo*, 23 de setembro de 2007. Alias Revista da Semana (J4-J5)
- MAITLAND, B. Problem-based learning for architecture and construction management. In: BOUD, D.; FELETTI, G. *The challenge of problem-based learning*. London, Stirling (USA): Kogan Page, 1997.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. R. Santa'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro 1, Volume 1: O Processo de Produção do Capital.
- MATURAMA, H. *A Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MEYER, H. *El arquitecto en la lucha de clases y otros escritos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1972.
- MONTANER, J. M. *Arquitectura y crítica*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004.
- NIEMEYER, O. *A forma na arquitetura*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.
- OSTROWER, F. P. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PARKER, L. (Ed.). *Casas minimalistas*. México: Atrium Internacional, 2002.
- PEREIRA, M. A. Depoimento. In: ARQUITETURA Brasileira após Brasília: depoimentos. Rio de Janeiro: Instituto de Arquitetos do Brasil, 1978.
- PETERSON, E. *Arquitectura minimalista*. Barcelona: Atrium, 2004.
- PIMENTEL, L. S. F. C. *Ensino do projeto de arquitetura: identificação de paradigmas*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

POPPER, K. R. *Conjecturas e refutações*. Trad. S. Bath. Brasília: Ed. UnB, 1982.

PORTUGAL, A. S. *Sobre a arquitectura de Barragán*: fotografias de la arquitectura de Luís Barragán por Armando Salles Portugal. Barcelona: Gustavo Gili, 1994.

QUINO. *Todo Mafalda*. Barcelona: Lume, 1992.

ROSSI, A. *A arquitetura da cidade*. Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, T. V. R. *Introdução ao trabalho final de graduação*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2006.

SVENSSON, F. *Visão de mundo: arquitetura*. Brasília: Edições Alva, 2001.

TRONCOSO, M. U. *Um processo de ensino de projeto arquitetônico: a linguagem e expressão da forma*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

VENTÓS, X. R. *La estética y sus herejías*. Barcelona: Anagrama, 1973.

VENTURI, R.; IZENOUR, S.; BROWN, D. S. *Apendiendo de las Vegas*. Barcelona: Gustavo Gili, 1998.

VILLALBA, A. C. *Historia de la construcción arquitectónica*. Barcelona: Edicions Universitat Politècnica de Catalunya, 1996.

Jaime G. de Almeida, Ph.D. pela Architectural Association School of Architecture – Graduate School (AA), Londres, Reino Unido, é professor associado 1 e arquiteto do Departamento de Projeto, Expressão e Representação de Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAUUnB), em 1994.

jagal@unb.br

Recebido em 7 de maio de 2007.

Aprovado em 15 de agosto de 2007.

Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes

Elcie F. Salzano Masini
Célia Maria Teodoro
Lucélia F. F. Noronha
Rosana B. Ferraz

Resumo

Investigação realizada em uma das disciplinas do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. São apresentadas definições, tipos de surdocegueira, características das pessoas com essa deficiência, um breve delineamento histórico do atendimento ao surdocego no exterior e no Brasil e quadro etiológico. Para alcançar o objetivo de identificar o que alguns professores dos cursos de Psicologia e de Pedagogia de uma universidade particular na cidade de São Paulo sabem sobre surdocegueira foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados evidenciou o desconhecimento sobre surdocegueira e sobre o significado dessa deficiência, bem como sobre a literatura específica e, como consequência, a ausência de informações a esse respeito aos alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia.

Palavras-chave: surdocegueira; concepções de docentes; informações a alunos

Abstract

Conceptions of university teachers about deafblindness – exploratory study with four teachers

This investigation happened during studies in the Master Program Distúrbios do Desenvolvimento at Universidade Presbiteriana Mackenzie, in São Paulo. Definitions, types, features of deafblindness and a brief history of deafblindness in and outside Brazil and etiological table are presented. The goal to identify what some teachers of Psychology and Pedagogy courses at a private university, in São Paulo city, know about deafblindness was approached by semi-structured interview. The analyses of data made clear how little they knew about deafblindness, about the meaning of this deficiency, and about the literature specific to this subject and, consequently, their lack of information about it for use in Psychology and Pedagogy courses.

Keywords: deafblindness; conceptions of teachers; students information.

Introdução

A surdocegueira é uma deficiência pouco conhecida. As primeiras referências a esse respeito reportam-se à década de 80 do século 19, nos Estados Unidos, tornando-se mais reconhecida a partir de 1887, com a educação da surdocega Hellen Keller pela professora Anne Sullivan (cf. Amaral, 2002, p. 121).

Helen Keller nasceu em Tuscumbia, norte do Alabama (EUA), em 1880. Foi a primeira surdocega que adquiriu reconhecimento internacional em razão de suas conquistas. Nasceu normal, mas, quando tinha um ano e meio, uma enfermidade com febre alta deixou-a totalmente cega e surda. Viveu até sete anos com a família no campo, em total liberdade, sem uma educação formal. Foi educada, a partir de 1887, por Anne Sullivan, professora que a ensinou a comunicar-se por meio do alfabeto manual. Estudou depois na Perkins School for the Blind e mais tarde aprendeu a falar (comunicação oral). cursou ensino superior, graduando-se com louvor na Universidade de Harvard. Trabalhou algum tempo na Unesco, foi poetisa e escritora. Batalhou incansavelmente a favor do surdocego, viajando em inúmeros países e recebendo as mais altas condecorações. Morreu em 1968, nos Estados Unidos. Helen Keller superou barreiras com sabedoria, coragem e determinação.

Visitou o Brasil em 1953, realizando conferências em escolas. Sensibilizada com as possibilidades de uma pessoa surdocega, a professora Nice Tonhosi Saraiva foi buscar formação na Perkins School for the Blind, e, quando retornou ao Brasil, deu início ao atendimento de pessoas surdocegas (Barros Silva, 2002). Apesar da educação do surdocego no Brasil ter iniciado na década de 60, ainda hoje esta é uma deficiência

pouco conhecida até mesmo nos meios acadêmicos. Isso ocorre não obstante o atendimento realizado por Instituições especializadas (Masini, 2005), pesquisas realizadas em São Paulo (Maia, 2004) e em cidades do Estado de São Paulo (Cader-Nascimento, Costa, 2003; Arias, 2004) e livros redigidos por profissionais da área (Masini, 2002; Cader-Nascimento, Costa, 2005).

Com o intuito de conhecer o que professores universitários sabem sobre surdocegueira, foi proposto o estudo exploratório apresentado nesta comunicação, que está assim composta: definições de surdocegueira, tipos de surdocegueira, características das pessoas com essa deficiência, um breve delineamento histórico do atendimento ao surdocego no exterior e no Brasil, um quadro etiológico dessa deficiência e a investigação. A coleta de dados e a análise tiveram como diretrizes os seguintes objetivos:

- saber a concepção de surdocegueira de docentes dos cursos de Pedagogia e Psicologia;
- identificar o que sabem sobre surdocegueira.

1 Fundamentação teórica

A surdocegueira é uma deficiência na qual a pessoa não conta com ambos os sentidos, o da visão e o da audição; é uma deficiência única e não a somatória da surdez com a cegueira. O surdocego se constitui como pessoa sem esses dois sentidos de distância e está no mundo de forma diferente daqueles que dispõem da visão e audição, ou de apenas um desses sentidos.

A definição da surdocegueira como deficiência única, e não como a somatória da deficiência visual e da auditiva, tem sido debatida no mundo inteiro por alguns autores: Mccinnes e Treffy (1995), Amaral (1995), Miles e Riggio (1999), Masini (2002), além do MEC (2003).

No Brasil tem sido aceita e difundida a seguinte definição:

Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhe o acesso à informação, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (Grupo Brasil, 2003).

No Reino Unido, as pessoas consideradas surdocegas apresentam um grau de perda auditiva e visual combinada, produzindo problemas de comunicação, acesso às informações e de mobilidade (Deafblind International – Liasison DbI-Liaison GROUP, 2002).

Na Colômbia, a surdocegueira é considerada uma disfunção múltipla que implica uma limitação nos sentidos: visão e audição, na qual a pessoa requer apoios especializados com o uso de técnicas de comunicação adaptadas para ter acesso a informação e a educação da vida diária (Serpa, 2003).

Surdocegueira não significa a soma total da perda da visão mais a perda da audição. A combinação dessa perda sensorial, independente do grau ou de sua combinação com outras perdas adicionais,

cria desafios extremamente únicos. A visão e a audição inter-relacionam-se para conectar as pessoas ao mundo e são os canais primários pelos quais a maioria das pessoas aprendem. A visão e a audição atuam como motivadores principais da interação social (McLetchie, Riggio, 2002, p. 146).

Nos Estados Unidos, segundo lei federal, a surdocegueira é a perda concomitante da visão e audição, cuja combinação implica a aparição de problemas únicos de comunicação e outras necessidades. Considerar surdocegueira uma deficiência única e não a somatória de duas deficiências levou à mudança na redação da denominação utilizada, abolindo-se o hífen de surdo-cego e surdo-cegueira e passando-se a escrever surdocego e surdocegueira.

Segundo Maia (2004), a aceitação dos termos surdocego e surdocegueira, sem hífen, foi proposta em 1991 por Salvatore Lagati, que defendeu na IX Conferência Mundial de Orebro (Suécia) a necessidade do reconhecimento da surdocegueira como uma deficiência única.

A terminologia surdocego sem hífen se deve à condição de que ser surdocego não é simplesmente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e sim de uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação e mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo (Lagati, 1995, p. 306).

De acordo com Cormedi (2005), ainda não foi definida a forma correta da concordância nominal da expressão pessoa (ou criança) surdocega ou surdocego. Atualmente são aceitas ambas as formas de expressão. Na ausência dessa definição, será adotada neste artigo o termo surdocega.

As pessoas com surdocegueira podem ser totalmente surdas e totalmente cegas ou apresentar resíduos visuais ou auditivos. De acordo com Masini (2002 p. 18), "dispor de todos os órgãos do sentido é diferente de contar com a ausência de um deles: muda o modo próprio de estar no mundo e de relacionar-se".

Cada pessoa com surdocegueira deve ser considerada pelo conjunto de suas características próprias de ser único e não vista apenas sob as características de uma pessoa com deficiência visual e também deficiência auditiva.

Assim, para entender o que significa surdocegueira, é preciso que a pessoa esteja ciente dos efeitos da combinação dessas duas deficiências sensoriais sobre o desenvolvimento humano e dos efeitos ímpares que provoca individualmente em cada criança (Amaral, I., 2002, p. 122).

A surdocegueira pode ser classificada quanto ao tempo de sua aquisição como surdocegueira pré-lingüística e surdocegueira pós-lingüística.

Na pré-lingüística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a deficiência antes da aquisição da linguagem; nesse caso há pouca discriminação entre ela e o ambiente, e ela utiliza como pontos de contato o olfato seguido do contato corporal. Segundo Bove (2000), a pessoa surdocega tem no olfato sua melhor informação e no movimento corporal, seu maior

interesse, o que pode ser percebido no relato de uma surdocega: "Durante mais de trinta anos vivi no silêncio e na escuridão, guiada pelo olfato. Através dele eu controlava os horários de levantar, de refeição, de deitar. Sabia se chovia, distinguia as pessoas, percebia perigos." (Silva, 2002, p. 43).

A pessoa com surdocegueira pós-lingüística, isto é, adquirida após a aquisição da linguagem, apresenta dificuldades na comunicação diferentes das apresentadas por uma pessoa com surdocegueira pré-lingüística, pois engloba aceitação emocional envolvida pela perda daquilo que teve algum dia. Passa a enfrentar situações não experimentadas anteriormente, como os limites e a dependência de recursos para estudar, trabalhar e principalmente para conviver socialmente.

Segundo Masini (2003), as experiências vivenciadas no mundo pela pessoa com deficiência através das estruturas perceptivas e cognitivas que possui tornam-se únicas. As pessoas que nascem surdocegas ou se tornam surdocegas percebem o mundo de maneira diversa daquelas que têm o sentido da visão e da audição.

As descrições de Hellen Keller, com surdocegueira adquirida aos 18 meses, ilustram suas experiências perceptivas e as informações subtraídas dessas experiências.

Distraía-me seguindo as cercas de bucho com as mãos, para colher os primeiros lírios e violetas desabrochadas que eu descobria apenas com o olfato [...] de repente, meus dedos encontravam uma planta que eu reconhecia pelas folhas e flores ... percebia quando mamãe e titia iam sair, pegando nos seus vestidos [...]. [...] pela vibração da pancada da porta fechando, e por outras vibrações indeterminadas, percebia que chegara visita (Keller, 1939, p. 14).

Uma pessoa que venha a ter perda ou recuperação de um ou mais sentidos irá passar por uma reestruturação na utilização dos outros sentidos e do próprio organismo à nova situação que se apresenta em sua vida. Uma pessoa surdocega descreve sua sensação após perder o olfato e o paladar: "Não era fácil conviver com a dupla deficiência e agora convivo com quatro. No primeiro momento me senti desesperada e chorava muito. Estava mais isolada do que nunca no mundo." (Silva, 2002, p. 43).

As pessoas com surdocegueira apresentam dificuldades que podem ser minimizadas, como as de comunicação, de acesso à informação, de orientação e de interação com o mundo. Para comunicar-se com uma pessoa com essa deficiência podem ser utilizadas diferentes maneiras, dependendo de suas potencialidades, isto é, dos resíduos visuais ou auditivos que possui e de quando adquiriu a surdocegueira. Erikson (2002) relata que a pessoa com surdocegueira pode comunicar-se através da língua de sinais visual ou tátil (conversação de sinais através do toque); tadoma (compreensão das palavras pela percepção da vibração da voz através de toque próximo dos lábios ou das cordas vocais); alfabeto manual digital (desenho das letras do alfabeto na palma da mão). É fundamentalmente importante que o professor de uma criança surdocega tenha conhecimento e pratique o uso de ampla variedade de sistemas de comunicação com e sem apoio, além da palavra e Língua de Sinais (cf. Amaral, I., 2002).

Moura (2000, p. 19) explicita que os sinais diferem da Língua de Sinais, como pode ser lido a seguir:

[...] o que eu tanto desejava, a oralidade, não acontecia sempre. Com o tempo fui percebendo que os Sinais estavam auxiliando estas crianças a se tornarem seres de linguagem, que estes Sinais, apesar de serem usados por mim e pela família na ordem do Português, eram rapidamente transformados por eles em Língua de Sinais.

O acesso da pessoa com surdocegueira adquirida a diferentes formas de comunicação e interação com objetos, ambientes e pessoas possibilitam a sua inserção no meio em que vive e sua participação como sujeito ativo.

Segundo Masini (2002), é necessário que os educadores (pais e professores) incentivem a criança a explorar o meio em que vive e comunicar-se com as pessoas, através dos sentidos e dos recursos de que dispõe.

Os depoimentos de pessoas surdocegas evidenciam a importância das mãos em suas comunicações.

Existe outro detalhe curioso com relação à minha comunicação: sinto muitas vezes necessidade de segurar os rostos das pessoas, maneira que me faz sentir que estão conversando comigo e também para sentir como são aquelas pessoas. Minhas mãos são os meus olhos (Silva, 2002, p. 41).

Amaral, J. P. (2002, p. 37), poeticamente, reitera Silva e assinala a importância do sentido do tato.

Na ausência dos sons
Na indefinição da visão
Há um mundo que desperta
Na minha palma da mão.
Um mundo de palavras
Cheias de Cor;
Cada toque na mão
É uma dádiva de amor.
O amor entre dois Seres
Que se completam;
E dão razão
À palavra AMOR.

1.1 Breve delineamento histórico da educação do surdocego

A história da educação do surdocego, conforme Camacho (2002), teve início com Victoria Morriseau (1789-1832), primeira pessoa surdocega de que se tem dados sobre atenção educativa em uma instituição de surdos, no final dos anos de 1700 na França.

A surdocegueira obteve maior reconhecimento a partir de 1887, com a educação da surdocega Helen Keller pela professora Anne Sullivan. Nos EUA, houve um impulso na educação de pessoas surdocegas após uma epidemia de rubéola nos anos 60, quando 5 mil crianças nasceram com surdocegueira (Munroe, 2004).

No Brasil, a educação de pessoas surdocegas teve início, também na década de 60, a partir da iniciativa da professora Nice Tonhosi Saraiva de buscar formação na Perkins School for the Blind, onde estudou Hellen Keller. Em 1968, em São Caetano do Sul, as professoras Nice e Neusa Basseto fundaram a primeira escola destinada à essa população, com o nome de Erdav – Escola Residencial para o Deficiente Áudio Visual (Maia, 2004). Desta escola saíram profissionais que difundiram a educação do surdocego no Brasil e desencadearam a instalação e o funcionamento de outras instituições com o objetivo de educar o surdocego.

Em universidades, o estudo sobre surdocegueira é quase inexistente, tendo sido defendidas no Estado de São Paulo, até o ano de 2006, em universidades públicas, uma dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e outra dissertação de mestrado e uma tese de doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em universidades particulares, uma dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e outras seis na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Cader-Nascimento e Costa (2003) investigaram a perspectiva sobre surdocegueira de alunos da Universidade Federal de São Carlos – 21 alunos de pós-graduação em Educação Especial e 40 alunos do curso de Psicologia. Os dados foram coletados por meio de um questionário formal, de aplicação coletiva, com questões abertas e fechadas, de múltipla escolha, composto de dados de identificação dos participantes; fontes de informações sobre surdocegueira (pessoal, leituras, filmes); e aspectos gerais da surdocegueira (conceitos, comportamentos, modalidades de atendimento).

A análise dos dados consistiu na sistematização das informações referentes ao perfil dos participantes; à fonte de informação sobre surdocegueira; aos conceitos já elaborados pelos participantes sobre aspectos pertinentes à área. Com relação ao acesso às informações e estabelecimento de contatos profissionais ou pessoais com pessoas surdocegas, a pesquisa mostrou que, dos 61 alunos, apenas cinco, sendo quatro da pós-graduação, já haviam prestado algum atendimento a crianças surdocegas; 55 alunos não conheciam nenhum caso; apenas 10 alunos, sendo cinco da graduação, já haviam lido algum material sobre o tema em revista especializada; seis alunos haviam assistido a filmes cujo protagonista era surdocego (*O milagre de Anne Sullivan* e *Os transformadores*).

Os dados obtidos apontaram o predomínio do senso comum na definição de surdocegueira, uma vez que, do total de 61 participantes, 45 destacaram o aspecto da limitação auditiva associada à visual. Não foram mencionados os efeitos negativo e multiplicativo da surdocegueira no desenvolvimento da comunicação, orientação e mobilidade e na recepção da informação. As pesquisadoras inferiram que a definição abordada por 75% dos participantes restringiu-se a uma simples adição de comprometimentos, sem referência aos graus que envolvem as perdas e sem considerar a adequação dos recursos educacionais necessários à otimização das potencialidades. Apontaram essa imprecisão na abordagem do tema como evidência da dificuldade de definir o que vem a ser surdocegueira. Essa questão conceitual, segundo as autoras, é ainda mais preocupante,

considerando que, ao descreverem os comportamentos, os participantes enfatizaram apenas aspectos vinculados ao deficiente e não à relação deste com o social, o que evidencia dificuldade de disseminação e de acesso ao conhecimento no meio acadêmico.

A primeira universidade, no Brasil, a promover a formação de educadores de pessoas com deficiências sensoriais e múltiplas, em cursos de especialização, desde 2000 (em convênio com o Programa Hilton/Perkins, para a educação de surdocegos e múltiplos), e oferecer disciplina em programa de mestrado nessa área foi a Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo (Masini, 2002).

Como os dados evidenciam, a área de estudos da surdocegueira é ainda incipiente. As experiências de profissionais em instituições especializadas e as pesquisas realizadas mostram que, apesar das dificuldades encontradas pelas pessoas com essa deficiência, existem possibilidades educacionais para os que têm surdocegueira, e essas devem ser equacionadas para seu melhor desenvolvimento e qualidade de vida. Assim sendo, a divulgação de dados a respeito e a disseminação de conhecimentos sobre surdocegueira impõem-se.

1.2 Etiologia da surdocegueira

São inúmeras as causas da surdocegueira, podendo ser pós, pré ou neonatal. Segundo Maia (2004), as causas da surdocegueira estão vinculadas às anomalias de desenvolvimento, à infecção transplacentária, às infecções neonatais, aos erros inatos do metabolismo, aos transtornos e síndromes (Quadro 1). No Brasil, 60% das pessoas que adquiriram a surdocegueira tiveram-na causada por rubéola congênita, o que poderia ser evitado com a simples vacinação da população feminina.

Quadro 1 – Causas e fatores desencadeantes da surdocegueira

Pré-natais	Perinatais	Pós-natais
Rubéola		Meningite
Citomegalovírus	Prematuridade	Medicação Ototóxica
AIDS	Falta de oxigênio	Otite Média Crônica
Herpes	Medicação Ototóxica	Sarampo
Toxoplasmose	Icterícia	Caxumba
Sífilis Congênita		Diabetes
Fator Rh		Asfixia
Anomalias Congênitas Múltiplas		
Associação Charge		Acidentes
Abuso das drogas mãe		Encefalite
Síndrome do Alcoolismo Fetal		AVC
Hidrocefalia		Consangüinidade
Microcefalia		
Síndromes		

Fonte: Folheto *Grupo Brasil* – 2001

Disseminar o conhecimento sobre surdocegueira e sua etiologia poderá contribuir para que se propicie condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento e qualidade de vida aos surdocegos, como, também, para um trabalho de prevenção de ocorrência da surdocegueira desencadeada por fatores pré-natais, perinatais e pós-natais.

2 Metodologia

Para atender aos objetivos deste estudo exploratório sobre a concepção de surdocegueira entre docentes do ensino superior, optou-se pela abordagem qualitativa.

As entrevistadas foram quatro professoras do ensino superior, duas do curso de Psicologia e duas do curso de Pedagogia de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Optou-se por esses cursos considerando que os pedagogos e os psicólogos são os profissionais que predominam entre aqueles que ministram aulas em cursos de graduação, especialização, habilitações e pós-graduação sobre pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais.

As professoras foram consultadas se aceitariam participar de um estudo exploratório referente a deficiências, respondendo a algumas questões. O critério de inclusão das participantes foi a disponibilidade e interesse em colaborar para os estudos sobre a área das deficiências. Foi comunicado que as informações dessa investigação seriam coletadas com finalidades acadêmicas de sistematização de dados e ampliação de conhecimentos sobre a área das deficiências e que a identificação da pessoa entrevistada não seria revelada nem aos demais participantes desse estudo. Para preservar a identidade das pessoas entrevistadas, foram-lhes atribuídos os seguintes nomes fictícios, já no registro dos dados: Rita, Paula, Carla e Maria.

As entrevistas foram realizadas em locais indicados pelas professoras, de acordo com a sistemática de trabalho de cada uma na universidade, e ocorreram a partir de um questionário composto de três perguntas de respostas fechadas e cinco de respostas abertas, gravadas e transcritas para manter confiabilidade às declarações prestadas. Optou-se pela entrevista por ser esta um dos instrumentos básicos para a coleta de dados da pesquisa qualitativa, pois permite captar a informação imediata, esclarecer e adaptar questões, quando necessário (cf. Ludke e André, 1986).

A análise dos dados foi realizada em duas etapas: a primeira referente ao Levantamento dos elementos essenciais das respostas; a segunda, à Reflexão sobre os dados levantados.

2.1 Levantamento dos elementos essenciais das respostas

Das respostas às oito perguntas foram delineadas as concepções das professoras. As três perguntas de respostas fechadas referiam-se a ter ouvido falar de Helen Keller (Anexo, Quadro 2), de Anne Sullivan (Anexo, Quadro 5), de surdocegueira (Anexo, Quadro 7) e foram organizadas em

categorias sim ou não. As quatro perguntas abertas foram organizadas segundo categorias elaboradas a partir da leitura dos dados obtidos e referiram-se ao que conheciam sobre Helen Keller (Anexo, Quadros 3 e 4), Anne Sullivan (Anexo, Quadro 6), surdocegueira (Anexo, Quadro 8) e a maneira como a pessoa surdocega se relaciona com o mundo ao seu redor (Anexo, Quadro 9).

Duas professoras responderam ter ouvido falar sobre Helen Keller, e duas responderam negativamente. Três professoras responderam ter ouvido falar de Anne Sullivan, e uma não. Duas professoras responderam ter ouvido falar sobre surdocegueira, e duas não.

À pergunta sobre o que havia ouvido falar sobre Hellen Keller, Carla informou que era muda, surda e cega, manifestando não estar segura a esse respeito, e Rita declarou que Hellen Keller tinha sido enfermeira, complementando que talvez tenha trabalhado com a definição de alguma doença. Duas professoras responderam não ter ouvido falar de Hellen Keller: Paula, justificando não ser aquela a sua área, sugeriu tratar-se de uma prisioneira judia teórica da psicologia, porém não conhecia a teoria dela; Maria declarou que não era a sua área.

À pergunta sobre a característica mais marcante de Hellen Keller, Carla reiterou o que havia dito anteriormente, que era ter três dificuldades, mas sem saber quais. Maria, ao contrário das duas primeiras respostas, informou que não tinha certeza, mas parecia ser não enxergar, não ouvir e não falar, mas que, apesar disso, podia desenvolver a inteligência e ser capaz de expressar-se. Rita e Paula declararam não saber.

Sobre o que haviam ouvido falar de Anne Sullivan, Rita disse ser um nome familiar, mas não sabia quem era, Paula disse ter ouvido falar, mas não era o domínio dela, e Maria lembrou-se pelo filme que havia assistido – que era educadora e que havia ajudado uma criança a superar sua dificuldade. Carla reiterou seu desconhecimento.

À pergunta sobre o que haviam ouvido falar sobre surdocegueira, Rita declarou não ser especialista na área, antes de afirmar que era um distúrbio do desenvolvimento, uma deficiência auditiva e uma visual. Paula disse que era ser surdo e ser cego, que devia ser alguma síndrome, mas não era a área dela, pois não lidava com distúrbios. Duas professoras responderam negativamente: Carla afirmou que nunca havia ouvido aquele termo e Maria disse que havia ouvido sobre pessoa surda, mas sobre surdocega não, perguntando se era uma pessoa que não ouve e é cega.

À pergunta sobre como a pessoa surdocega se comunica, três professoras fizeram suposições: deve desenvolver outras aptidões e ser apta em outros sentidos; utilizando outros sentidos; tem todo um contato com o outro, pelas mãos dos outros, o tato, o sentido térmico, uma série de possibilidades que tem para se comunicar. Carla não respondeu.

2.2 Reflexão sobre os dados levantados

Esta segunda etapa constituiu uma retomada dos dados analisados à luz da bibliografia referendada.

A análise dos dados das quatro professoras entrevistadas evidenciou que elas não tinham conhecimento sobre surdocegueira; cada uma delas, separadamente, justificou o não-domínio desse conhecimento por não ser da sua área específica. As respostas não se referiram à literatura especializada, como ilustrou a de Maria, cujo conhecimento apresentado estava relacionado com o filme biográfico sobre Helen Keller, sem certezas sobre o que era surdocegueira e sobre a vida da personagem. Isso ficou claro ao definir surdocegueira como característica de uma pessoa que tem deficiência visual e deficiência auditiva, sem explicitar que se trata de deficiência única e não somatória de deficiências, como os estudiosos da área apontam (Grupo Brasil, 2003; Deafblind International, 2002; Serpa, 2003; McLetchie, Riggio, 2002; Amaral, I., 2002); o mesmo ocorreu com a resposta de Carla. Assim, as professoras mostraram desconhecer a definição de surdocegueira utilizada no Brasil pelo Grupo Brasil e as de especialistas de outros países.

Esta investigação reiterou os dados da pesquisa de Cader-Nascimento e Costa, quando apontaram o predomínio do senso comum na definição de surdocegueira, restrita a uma simples adição de comprometimentos da visão e da audição, a ausência de referência aos graus que envolvem as perdas e, conseqüentemente, sem considerar a adequação dos recursos educacionais necessários à otimização das potencialidades. Da mesma forma, as professoras não fizeram qualquer referência às possíveis variações do grau de deficiência visual e auditiva e os conseqüentes comprometimentos para comunicação e relacionamento no mundo em que se encontra o surdocego.

Três das professoras fizeram referência ao uso de outras formas da pessoa surdocega comunicar-se com o mundo, porém não conseguiram explicitar como isso ocorria, sugerindo que, quando não se dispõe de um dos sentidos, os outros ficam mais aguçados. Não houve comentários nem perguntas sobre as possibilidades e limites que uma pessoa enfrenta nessa situação, da mesma forma que os participantes da pesquisa de Cader-Nascimento e Costa não fizeram menção aos efeitos negativo e multiplicativo da surdocegueira no desenvolvimento da comunicação, orientação e mobilidade e na recepção da informação. A esse respeito cabe lembrar que a pessoa com deficiência sensorial utiliza os sentidos de que dispõe de acordo com sua experiência perceptiva, e, dessa forma, aquela com surdocegueira percebe o que a cerca e ao mesmo tempo sabe de si, enquanto explora o objeto (cf. Masini, 2002). A análise evidenciou ausência de referências ao fato de que o surdocego está no mundo de maneira diferente e que sua comunicação e relações poderão estabelecer-se através dos sentidos tátil, gustativo, olfativo e resíduos visuais e/ou auditivos.

É interessante acentuar a utilização da expressão "linguagem de sinais" feita por Carla. Essa substituição de termos mostrou que a professora desconhecia o significado da denominação Língua de Sinais, sinalização de que esta possui estrutura própria como outras línguas, enquanto que linguagem refere a qualquer forma de comunicação (cf. Moura, 2002). Carla utilizou o termo linguagem referindo-se à Língua de Sinais e evidenciou desconhecimento sobre a possibilidade de esta forma de comunicação ser utilizada pela pessoa surdocega.

Rita e Maria mencionaram a possibilidade da utilização do olfato e do tato pelo surdocego para relacionar-se com o mundo que o cerca, reiterando a literatura específica sobre a surdocegueira (Bove, 2000) e relato de pessoas surdocegas (Silva, 2002, p. 43; Amaral, J. P., 2002, p. 37; Keller, 1939, p. 14).

Considerações finais

Este estudo exploratório, com duas professoras da graduação de Psicologia e duas da graduação de Pedagogia de uma conceituada universidade privada da cidade de São Paulo, evidenciou desconhecimento de que a surdocegueira é uma deficiência única, caracterizada por perdas auditivas e visuais, bem como sobre a forma do surdocego relacionar-se e viver no mundo. Esta constatação sugere que a literatura existente sobre essa deficiência não foi acessada pelas entrevistadas e não é disponibilizada aos alunos nos cursos de formação de profissionais que poderão vir a atuar junto a pessoas com surdocegueira.

Esta investigação complementa, assim, a realizada por Cader-Nascimento e Costa, quando apontam a imprecisão na abordagem do tema, pelos seus participantes, evidenciada pela dificuldade de definir o que vem a ser surdocegueira. Essa questão conceitual, segundo as autoras, é ainda mais preocupante considerando que, ao descreverem os comportamentos, os participantes enfatizaram apenas aspectos vinculados ao deficiente e não à relação deste com o social. Tais dados, frisam as pesquisadoras, evidenciam dificuldades de disseminação e acesso a esse conhecimento específico no meio acadêmico.

A contribuição deste estudo exploratório com docentes do ensino superior é a de ter reiterado dados sobre uma lacuna de conhecimentos nos quadros acadêmicos, sobretudo ante a perspectiva da educação para todos. As entrevistas com apenas quatro docentes resultaram em reduzida coleta e análise de dados, limite que se dilui com a convergência na análise desses dados com os da pesquisa realizada com alunos universitários e a ênfase conclusiva dessas pesquisas: a necessidade de divulgação de informações sobre surdocegueira para profissionais da Educação e da Psicologia. As duas pesquisas ressaltam a necessidade de disseminação de conhecimentos sobre surdocegueira em cursos de graduação ligadas à formação de educadores e de psicólogos.

No entanto, cabe frisar que a afirmação de que professores de Psicologia e de Pedagogia desconhecem o que é surdocegueira demanda, para sua validação, uma pesquisa mais abrangente com um número maior de professores de cada um desses cursos, em outras universidades privadas e públicas.

Referências bibliográficas

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais*. Niterói: Intertexto, 2002.

_____. Comunicação com crianças surdocegas. In: CONGRESSO IBERO LATINO AMERICANO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA, 2. Viña del Mar-Chile, 1995. [Anais...]. 1995.

AMARAL, J. P. Descobrir novas formas de comunicação e de acesso ao mundo: ser surdocego numa sociedade que desconhece o que é a surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais*. Niterói: Intertexto, 2002.

ARIAS, M. H. R. *Perfil clínico social do indivíduo surdocego*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Pediatria, Universidade de Campinas, 2004.

BARROS SILVA, A. M. Adefav – Associação para Deficientes da Audiovisão. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais*. Niterói: Intertexto, 2002.

BOVE, M. *Formação de educadores de pessoas com deficiências sensoriais e múltiplas*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie – Campus Itambé, 2000. Apostila da palestra realizada no Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial de São Paulo. *Educação infantil 4. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. 2. ed. rev. Brasília, 2003.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. Surdocegueira na perspectiva de alunos da graduação e pós-graduação. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: Eduel, 2003.

_____. *Descobrir a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: Edufscar, 2005.

CAMACHO, E. H. *Necesidades que perciben los educadores para atender a la población con surdoceguera ubicada en aulas especiales*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2002. (Palestra realizada no Mestrado Estudios Interdisciplinarios in Discapacidad con énfasis in Discapacidad Múltipla y Sordoceguera).

CORMERDI, M. A. *Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes*. Dissertação (Mestrado) – Programa em Distúrbios de Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.

DEAFBLIND INTERNACIONAL. Liasison Group. 2002. *La sordoceguera definicion*. Disponível em: <<http://www.asocide.org/solotexto/sordoceguera/classificacion.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2005.

ERIKSON, L. A importância de interpretes para pessoas surdocegas. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais*. Niterói: Intertexto, 2002.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. *Capacitação de profissionais para atendimento de pessoas surdocegas*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003 (Apostila do Grupo Brasil para o curso de capacitação).

KELLER, H. *A história de minha vida*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1939. Título original: *The Story of My Life*.

LAGATI, S. "Deaf-Blind" or DEAFBLIND – International Perspectives on Terminology – *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-June 1995. p. 306. Tradução Laura Lebre Ancilotto – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCCINNES, J.; TREFFY, J. *Guia para o desenvolvimento da criança surdocega*. São Paulo: Projeto AHIMSA/Hilton Perkins, 1995. (Texto traduzido do Espanhol para o Português por Dalva Rosa).

McLETCHIE, B.; RIGGIO, M. Competência para alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais*. Niterói: Intertexto, 2002.

MAIA, S. R. *A educação do surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas*. Dissertação (Mestrado) – Programa em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

_____. Os caminhos de uma instituição na área da surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais*. Niterói: Intertexto, 2002.

MASINI, E. F. S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido* – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertexto, 2002.

_____. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acessado em: 3 out. 2005.

_____. *Surdocegueira*: últimos avanços no atendimento educacional-formação de educadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2. [Anais...]. São Carlos: UFSCAR, 2005.

MILES, B.; RIGGIO, M. et. al. *Remarkable Conversation – A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Watertown: Perkins School for the Blind, 1999. Tradução Laura Lebre Ancilotto - Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

MCCINNES, J.; TREFFY, J. A. *Guia para o desenvolvimento emocional e social*. Texto traduzido do espanhol *Guia para el desarrollo del niño sordociego* –1983, tradutora do espanhol Graciela Ferioli –1992, tradutor pra o português – Dalva Rosa – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins –1995.

MOURA, M. C. Compreendendo a surdez: um caminho. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido* – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertexto, 2002.

_____. *O Surdo, caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MUNROE, S. Manifestações tardias da rubéola. In: FÓRUM INTERNACIONAL SAÚDE E EDUCAÇÃO NAS ÁREA DA SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA, 1. 2004. Promovido pelo Grupo Brasil de surdocegueira. São Paulo, 21 e 22/11/2004.

SERPA, X. *Manual para pais e professores "Ensino a criança surdocega"*. São Paulo: Sense Internacional Latinoamérica, 2002. Tradução Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2003.

SILVA, M. F. Meu contato com o mundo através das mãos. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do Sentido... pelos Sentidos... para o Sentido* – sentidos de pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertexto, 2002.

Elcie F. Salzano Masini, livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP), na área de Educação Especial, e doutora em Psicologia (área Educação) pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), é professora associada da Universidade de São Paulo (USP) e professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

elcie@mackenzie.com.br

Célia Maria Teodoro, mestranda do Programa distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, é professora de Educação Física da Escola Estadual Maria Elena Colônia.

celinhamt@ig.com.br

Lucélia Fagundes Fernandes Noronha, mestranda do Programa Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, é coordenadora pedagógica da Associação Morumbi de Assistência ao excepcional (Amae).

lucelianoronha@bol.com.br

Rosana Bastos Ferraz, mestranda do Programa Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, é supervisora de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Diretoria de Ensino da região de Bragança Paulista)

acquaex@ig.com.br

Recebido em 5 de fevereiro de 2007.

Aprovado em 12 de julho de 2007.

Anexo

Frequência das respostas e levantamento dos elementos essenciais das respostas

Quadro 2 – Você ouviu falar de Helen Keller?

Resposta	Sim	Não
Frequência	2	2

Quadro 3 – O que ouviu falar sobre Helen Keller?

Rita	Foi uma enfermeira. Talvez tenha trabalhado com a definição de alguma doença.
Paula	Foi prisioneira judia. É uma teórica, acho que da área de psicologia. Não sei sobre a teoria dela. Não é minha área.
Carla	Era muda-surda e cega. Não era isso? Parece que é isso, ela tinha todos os distúrbios. Não é?
Maria	Não domino esse conhecimento.

Quadro 4 – Qual a característica mais marcante de Helen Keller?

Rita	Não sei.
Paula	Não sei.
Carla	Não lembro. Tinha 3 dificuldades, mas não sei qual.
Maria	Parece que não enxergava e não ouvia. Não tenho certeza. Não enxergava, não falava, podia desenvolver sua inteligência, era dotada de inteligência, capaz de se expressar.

Quadro 5 – Você já ouviu falar de Anne Sullivan?

Resposta	Sim	Não
Frequência	1	3

Quadro 6 – O que ouviu falar de Anne Sullivan?

Rita	Nome familiar, mas não sei quem é.
Paula	Já ouvi falar, mas também não é o meu domínio.
Carla	Acho que não, não me lembro.
Maria	Lembro pelo filme que assisti que era educadora e que ajudou uma criança com dificuldades a superá-la. Nunca estudei com profundidade.

Quadro 7 – Você já ouviu falar de surdocegueira?

Resposta	Sim	Não
Frequência	2	2

Quadro 8 – O que você ouviu falar sobre surdocegueira?

Rita	Não sou especialista nesta área. São distúrbios do desenvolvimento e uma deficiência auditiva e uma visual.
Paula	Sim tem deficiência e é surdo e cego. Deve ser alguma síndrome, mas, não é da minha área. Não lido com distúrbios. Lido com ensino aprendizagem, mas não com pessoas que têm deficiência, que requeiram aparatos extras para ensino-aprendizagem.
Carla	Esse termo especificamente não.
Maria	Surdocegueira. Pessoas que não ouvem? Já ouvi falar. Neste termo não. É uma pessoa surda que não ouve e cega.

Quadro 9 – Como você acha que a pessoa surdocega se relaciona com o mundo ao seu redor?

Rita	Deve ser complicado. Imagino que o surdo tenha um contato muito visual. Mas o surdocego deve desenvolver outras aptidões e ser apta em outros sentidos, talvez. Mais sensível a cheiro ou se guiar por outros parâmetros que não são o que a gente normalmente usa.
Paula	Utilizando outros sentidos.
Carla	Helen Keller! A pessoa surda geralmente é muda, pela dificuldade de captar o som. Eu sou leiga e imagino isso. Cega não pode fazer a linguagem de sinais ou qualquer outra possibilidade de comunicação. Não conheço o termo. Acho que é uma pessoa cega e surda ao mesmo tempo.
Maria	Através de todas as outras possibilidades. Uma pessoa não é só visão ou audição, ela tem todo um contato com o outro, pelas mãos dos outros, eu acho. O tato, o sentido térmico, uma série de possibilidades que tem que se comunicar. Quando a gente perde uma possibilidade as outras podem ser trabalhadas.

Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações

Clélia Maria Ignatius Nogueira
Edna de Lourdes Machado

Resumo

Tem como propósito analisar os resultados de pesquisas realizadas com crianças surdas acerca do desenvolvimento cognitivo, com base na teoria psicogenética de Jean Piaget. A primeira teve como objetivo investigar o desenvolvimento das estruturas de classificação, seriação e conservação do número em crianças surdas em idade pré-escolar. A segunda avaliou o desenvolvimento de crianças surdas com idade variando entre 12 e 14 anos, ou seja, as estruturas referentes aos períodos operatório-concreto e operatório-formal, segundo a teoria psicogenética. Uma terceira pesquisa, desenvolvida sob a orientação de uma das pesquisadoras, tinha como objetivo verificar se as crianças surdas educadas sob a concepção bilíngüe apresentavam diferenças no desenvolvimento cognitivo em relação àquelas examinadas nas duas anteriores. Todas as três pesquisas foram desenvolvidas a partir do método clínico tal como idealizado por Piaget. A análise dos resultados nos permite afirmar que a tese piagetiana da insuficiência da linguagem para a construção das estruturas cognitivas está confirmada em nossos estudos, mas, por outro lado, podemos dizer que os resultados nos apontam para a existência de outros fatores que precisam ser compreendidos no desenvolvimento cognitivo do surdo. A adoção da língua de sinais é um avanço na concepção da surdez e, com certeza, permite ao surdo ampliar seu universo de relações afetivas e sociais com seus pares, mas entendemos que a

adoção da abordagem bilíngüe não é a solução definitiva para a educação dos surdos. Apesar de ser imprescindível que os surdos aprendam, o mais cedo possível, uma língua de sinais, a sua educação, nos parece, necessita ainda de um cuidado especial.

Palavras-chave: surdez; desenvolvimento cognitivo dos surdos; bilingüismo.

Abstract

Mutual implications between deafness, language and cognition

Results from research with deaf children and their cognitive development are analyzed by Piaget's psychogenetic theory. Whereas the first research investigated the development of classification, series listing and number conservation in pre-school deaf children, the second evaluated the development of 12-14-year-old deaf children, or rather, the structures comprising the concrete operatory and formal operatory periods of the psychogenetic theory. A third research, undertaken by one of the authors, verified whether deaf children who received bilingual education showed any differences in cognitive development in contrast to those in the former two researches. The three researches have been developed according to Piaget's clinical method. Results show that our analysis confirmed Piaget's thesis of language insufficiency for the construction of cognitive structures. On the other hand, results also indicate other factors that must be understood with regard to deaf people's cognitive development. The use of the natural language for the deaf, or sign language, is a landmark in the knowledge on deafness and will help deaf people to broaden their affective and social relationships with their peers. The adoption of the bilingual approach will not be the definite solution for the education of deaf people. Although deaf people must learn sign language as early as possible, special care should be dispensed in the course of their educational formation.

Keywords: deafness; cognitive development of deaf people; bilingualism.

Introdução

O presente artigo tem como propósito analisar os resultados de duas pesquisas realizadas com crianças surdas acerca do desenvolvimento cognitivo, com base na teoria psicogenética de Jean Piaget. Também são objeto de discussão os resultados de uma pesquisa de mestrado que se diferencia das duas primeiras no sentido de que há uma preocupação mais evidente com a questão da linguagem do surdo. Mas, inicialmente, seria interessante contextualizar nosso trabalho, considerando a situação peculiar que apresenta.

O principal incentivo de uma das pesquisadoras, para entender a condição do surdo, era o fato de que, dentre seus cinco filhos, foi constatada a surdez em duas meninas nascidas de uma gestação de trigêmeos da qual um menino não apresentava a deficiência em questão. Havia, portanto, uma questão afetiva que impulsionava para a busca de conhecimento. Certamente em função da formação como professora de Matemática, diferentemente da maioria dos pais, para quem o grande problema do surdo é a dificuldade de comunicação, essa pesquisadora tinha uma preocupação maior com o desenvolvimento do pensamento dessas crianças. O ambiente era propício para uma série de observações empíricas, já que se apresentava toda sorte de situações num mesmo ambiente familiar.

A busca por conhecimento acerca do assunto, no entanto, trouxe mais indagações do que respostas, e os dados de observação, principalmente dos trigêmeos, pareciam não corresponder ao que se encontrava na literatura. Os estudos iniciais foram desanimadores; os mais otimistas apontavam para uma defasagem de cerca de dois anos para que as crianças surdas atingissem os mesmos períodos de desenvolvimento cognitivo das crianças ouvintes. Todavia, nesse "campo particular de observação", os dados apontavam para outras possibilidades. Descontadas as dificuldades óbvias de comunicação, as meninas (surdas) e o menino (ouvinte) resolviam igualmente seus desafios infantis: juntos começaram a comer sozinhos, abandonaram as fraldas, começaram a dar nós em cordões, mas, principalmente, possuíam o mesmo interesse por livros e brinquedos e compreendiam da mesma maneira as regras dos jogos infantis (claro que com grande esforço por parte de quem as estava explicando). Foram muitos os "experimentos" realizados baseados na não aceitação da defasagem intelectual entre surdos e ouvintes.

As experiências vividas nesse contexto estimularam a busca por um conhecimento mais sistematizado e por um suporte teórico que possibilitasse o avanço na compreensão do surdo. Desde então foram realizados vários estudos, diversos projetos de extensão, pesquisas institucionais, orientações de monografias e dissertação de mestrado acerca da surdez, priorizando o desenvolvimento cognitivo e o ensino da matemática. É importante ressaltar, no entanto, que os estudos iniciais não tinham como foco a questão da linguagem, seja na forma oral ou de sinais. Os estudos empreendidos com base na teoria psicogenética tinham como objetivo fundamentar a hipótese de que o pensamento se desenvolvia mesmo sem a linguagem na forma oral, considerando que, para Piaget, as estruturas lógicas têm origem na ação, que a linguagem amplia as possibilidades do pensamento, mas não é responsável por sua estruturação (Piaget, 1998).

As pesquisas

A primeira pesquisa (pesquisa 1) foi realizada entre 1986 e 1988, com o título "As estruturas lógicas elementares e a noção de número em crianças deficientes auditivas: subsídios para o ensino da matemática". Essa

pesquisa tinha como objetivo, como o próprio título indica, investigar o desenvolvimento das estruturas de classificação, seriação e conservação do número em crianças surdas em idade pré-escolar (Tito, Nogueira, 1989). As crianças colaboradoras tinham idade entre 4 e 6 anos, eram surdas, com perda variando entre 60 e 110 decibéis no melhor ouvido, e possuíam capacidade de comunicação bastante limitada. A partir dos dados obtidos, pudemos perceber que não havia uma defasagem significativa entre os resultados com as crianças surdas e aqueles relatados pela literatura com as crianças ouvintes. As crianças surdas apresentavam os mesmos níveis de classificação e seriação que as crianças ouvintes dessa faixa etária. Vale ressaltar, no entanto, que, na prova de conservação do número, não foi possível, naquele momento, avançar além da correspondência termo a termo. A explicação que encontramos para esse último resultado é de que a limitação de comunicação não permitia que fizéssemos a questão adequada: "há mais fichas amarelas ou mais fichas azuis?".

No momento dessa pesquisa, o ensino nas escolas de surdo no Paraná era totalmente dominado pela concepção oralista de educação do surdo. No entanto, como pudemos observar primeiro, as crianças surdas, na sua maioria, não tinham adquirido domínio da língua oral e, depois, a tentativa de comunicação por gestos não era eficiente, já que não se tratava de uma língua, no sentido do convencionalismo e do compartilhamento por todos. Assim, a não realização total da prova pelas crianças não poderia ser atribuída à ausência da língua oral, mas à ausência de uma língua que pudesse ser compartilhada por experimentador e colaboradores; da mesma forma, não poderia ser atribuída à ausência da estrutura de conservação nas crianças, visto que nem sequer conseguíamos uma comunicação, necessária nessa prova particularmente. De qualquer maneira, os resultados gerais nos permitiam concluir que a surdez não constituía um fator que comprometesse significativamente o desenvolvimento das estruturas lógicas elementares.

A segunda pesquisa (pesquisa 2), intitulada "O ensino da matemática para deficientes auditivos: uma visão psicopedagógica", foi realizada em 1994 e 1995. O objetivo dessa pesquisa era avaliar o desenvolvimento de crianças surdas com idade variando entre 12 e 14 anos, o que significa avaliar as estruturas referentes aos períodos operatório-concreto e operatório-formal, segundo a teoria psicogenética (Nogueira, Machado, 1995). Das crianças e adolescentes surdos colaboradores dessa pesquisa, três, de um total de cinco, haviam participado da pesquisa 1. Todas estavam cursando a quarta série do ensino fundamental e sendo escolarizadas a partir do referencial oralista. As provas realizadas foram as de flutuação dos corpos, probabilidade, conservação de quantidades contínuas e descontínuas, conservação de área, peso e volume. Os resultados obtidos nos mostraram uma compatibilidade de estruturas com crianças ouvintes com o mesmo nível de escolaridade, mas com idade cronológica, em média, dois anos inferior. Assim, a defasagem descrita na literatura (Piaget, 1994, 1998) confirma-se nos dados obtidos por essa segunda pesquisa.

Ao compararmos os dados da pesquisa 1 com os dados da pesquisa 2, nos deparamos com uma questão inevitável: Em que momento o desenvolvimento das estruturas cognitivas começa a defasar em relação à

criança ouvinte? E, principalmente, o que levaria a essa defasagem? Ou, ainda, a educação do surdo segundo a abordagem oralista estaria contribuindo para essa defasagem?

No momento da pesquisa 2 já havia uma discussão bastante acalorada acerca da adequação da abordagem oralista na educação dos surdos. O processo de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua ou a língua natural da comunidade surda havia tomado proporções mundiais em consequência da organização dos movimentos sociais dos surdos articulados às pesquisas acadêmicas, principalmente no campo da lingüística. No Estado do Paraná, de tradição eminentemente oralista, essas novas concepções só se destacam com o reforço da Declaração de Salamanca (1994), e, assim, a educação do surdo paranaense também acabou por aderir a esse movimento adotando a abordagem bilíngüe como referência.

Uma terceira pesquisa (pesquisa 3), intitulada "A abordagem bilíngüe e o desenvolvimento cognitivo dos surdos: uma análise psicogenética" (Zanquetta, 2005), desenvolvida sob a orientação de uma das pesquisadoras, tinha como objetivo verificar se as crianças surdas educadas sob a concepção bilíngüe apresentavam diferenças no desenvolvimento cognitivo em relação àquelas examinadas nas outras pesquisas. Nossa expectativa era de que, com uma comunicação mais efetiva, a defasagem encontrada nos estudos anteriores não aparecesse ou, pelo menos, fosse minimizada. Essa expectativa se apoiava em diversos estudiosos – Skliar (1997), Moura, Lodi e Pereira (1993) e Quadros (1997), entre outros – que argumentam em favor da concepção bilíngüe para que "a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico paralelo ao verificado na criança ouvinte" (Moura, Lodi, Pereira, 1993, p. 1). O grupo de colaboradores dessa terceira pesquisa era composto de adolescentes surdos, num estágio escolar mais avançado do que os adolescentes da pesquisa II, e estava sendo educado, como já foi mencionado, com referência na abordagem bilíngüe desde o início da escolarização. O que se pode perceber é que os colaboradores dessa pesquisa possuíam um vocabulário quantitativamente superior e um conhecimento escolar mais abrangente do que os grupos anteriores. Essas conquistas, porém, parecem não estar se traduzindo em avanços cognitivos substanciais. Uma breve comparação visual facilitará a compreensão da questão:

Quadro 1 – Percentual de respostas positivas em relação às provas piagetianas nos dois grupos

Provas	Pesquisa 2 (oralismo)	Pesquisa 3 (bilingüismo)
Inclusão de classe	100%	100%
Conservação do líquido	60%	72,7%
Conservação do peso	80%	63,6%
Conservação do volume	60%	63,6%
Conservação da área	80%	63,6%

Como se pode observar, na prova de inclusão de classes, todos os colaboradores examinados em ambas as pesquisas realizaram a inclusão. Quando o que está sendo avaliado é a conservação do líquido, há um melhor desempenho dos colaboradores da pesquisa 3; todavia, isso não pode ser considerado como um avanço, uma vez que, em relação à pesquisa 2, tivemos grandes dificuldades, além do fator comunicação, já que os adolescentes investigados não trabalhavam com os conceitos "mais" e "menos", e sim com "muito" e "pouco" - dito de outra forma, mais não é sinônimo de muito, assim como menos não o é de pouco. Este fato prejudicou um pouco nossa avaliação, uma vez que "muito" e "pouco" não expressam efetivamente as expressões "mais" e "menos". Esta confusão, mais para as pesquisadoras do que para as crianças, foi diminuindo com a melhora na comunicação que ocorreu no decorrer das provas. Já os adolescentes da pesquisa 3, fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), expressavam essa diferença de conceitos com clareza. Pudemos constatar porém que, nas provas de conservação de peso na Pesquisa 2, 80% dos colaboradores resolveram a questão, apesar de essa prova também envolver os conceitos "mais" e "menos". Uma hipótese levantada é que a dificuldade nessa prova pode advir do fato de que, no caso do líquido, é o conteúdo de um recipiente que deve ser avaliado, ao passo que em todas as outras provas a referência é o próprio objeto a ser avaliado (Nogueira, Machado, 1995). A dificuldade de comunicação, aliada a essa dificuldade, pode ser a razão para a diferença de desempenho entre os dois grupos.

Uma outra questão relativa à pesquisa 2 é que, segundo a literatura (Piaget, 1998), há uma decalagem em relação às várias conservações. Essa decalagem ocorreria na seguinte ordem: primeiro seriam estabelecidas as conservações das grandezas contínuas (líquido e substância), depois peso e área e, finalmente, volume. Assim sendo, os resultados da pesquisa 2 estariam contrariando os estudos psicogenéticos.

Nas demais provas de conservação, há um equilíbrio na prova de volume entre os dois grupos e um desempenho sensivelmente inferior do grupo da pesquisa 3 nas provas de área e peso - nestas provas foram estabelecidas situações concretas (historinha da vaquinha pastando na prova de área). Além disso, as provas de peso e volume, que têm forte apelo visual, foram realizadas posteriormente à de líquido, quando havia uma melhora significativa da comunicação entre o experimentador e os colaboradores; os resultados, portanto, nos parecem bastante seguros. Além das provas aqui apresentadas, foram realizadas nas pesquisas 2 e 3 as de flutuação de corpos e de probabilidades, que, em virtude da dificuldade de comunicação, tiveram seus resultados comprometidos na pesquisa 2, razão pela qual não discutimos aqui os resultados.

Os resultados obtidos nos levaram a questionamentos no sentido de compreender suas razões: a) Por que não foram encontradas defasagens cognitivas significativas em relação aos estágios descritos pela psicologia genética em crianças surdas com idade variando entre quatro e seis anos? b) Por que foram detectados dois anos de defasagem quando indivíduos surdos educados segundo a abordagem oralista possuem idade variando

entre 12 e 14 anos? c) E, finalmente, por que a educação dos surdos de acordo com uma filosofia bilíngüe não chega a minimizar essa defasagem?

Compreendendo os resultados anteriores

Conforme comentado anteriormente, o objetivo da pesquisa 1 foi investigar se a surdez poderia se constituir obstáculo ao desenvolvimento cognitivo, e, para isso, procuramos analisar a construção das estruturas lógicas elementares de classificação, seriação e correspondência, constitutivas de uma forma peculiar de pensamento, o pensamento lógico, caracterizado pela presença das operações lógicas.

De acordo com a abordagem psicogenética, essas operações não se constituem em bloco, mas em duas etapas sucessivas: as operações concretas, que se referem aos objetos, suas classes e relações, se constituem entre 7-8 até 11-12 anos; e as operações formais, que se referem às proposições, só aparecem por volta dos 11-12 anos e se completam entre 12 e 15 anos.

Pesquisa 1

Começamos situando os sujeitos da pesquisa 1 no período intuitivo ou pré-operatório, quando as operações da inteligência¹ ainda não estão constituídas.

As crianças ouvintes deste período já estão de posse de uma língua oral articulada, da capacidade de evocar situações não atuais e, principalmente, de ações interiorizadas, que lhes permitem a simultaneidade de ações. A criança já é capaz de pensar algo, falar outra coisa e agir motoramente de outra forma. Não é capaz, todavia, da reversibilidade das operações, característica do período operatório.

As provas que realizamos com o grupo de crianças surdas foram as de classificação, seriação e correspondência termo a termo. Os resultados encontrados apontaram para a compatibilidade de estruturas, mesmo sendo os sujeitos desprovidos de qualquer linguagem efetiva, seja oral ou de sinais.

Como este fato seria possível? É preciso destacar que as operações que permitem reunir ou dissociar objetos segundo algum critério de semelhança ou diferença, antes de se constituírem em ações do pensamento, são ações propriamente ditas, e, assim, antes de ser capaz de classificar mediante propriedades gerais e abstratas expressas pela linguagem, a criança (surda ou ouvinte) classifica coleções de objetos de um mesmo campo perceptivo pela manipulação. De maneira análoga, para seriar objetos de acordo com regras de tamanho crescente, por exemplo, a criança utiliza as configurações espaciais e, assim, coordena as ações antes que estas sejam transpostas para uma forma verbal.

Entendemos, com Becker (1997), que a representação possibilita a passagem do saber fazer em atos para o saber fazer em pensamento. Mas saber fazer em atos significa, em última instância, obter êxito na ação

¹ Denominação encontrada em Piaget (1998, p. 70).

realizada de modo a alcançar os fins propostos; é compreender no plano da ação. Assim, é a ação e não a linguagem a origem das operações: "a linguagem amplia, indefinidamente, seu poder, conferindo às operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela. Mas ela não é a origem de tais coordenações" (Piaget, 1998, p. 81).

Essas razões já seriam suficientes para justificar os resultados da pesquisa 1; afinal, as estruturas investigadas não dependem da linguagem para se desenvolver. No entanto, vamos tentar aprofundar um pouco mais essa discussão.

As crianças examinadas estavam no período pré-operatório, que, de acordo com os estágios descritos pela Psicologia Genética, vai dos 2 aos 6 anos. Nesta faixa etária, elas apresentam-se aos nossos olhos como profundamente diferentes das do estágio anterior, o sensório-motor.

Quando se compara uma criança de 2-3 anos, na posse das expressões verbais elementares, a um bebê de 8 a 10 meses, cujas únicas formas de inteligência são ainda de natureza senso-motora, ou seja, tendo apenas como instrumentos as percepções e movimentos, parece evidente à primeira vista que a linguagem modificou, profundamente, esta inteligência ativa, acrescentando-lhe o pensamento. [...] Mas, quando examinamos mais de perto as mudanças da inteligência produzidas no momento da aquisição da linguagem, apercebemo-nos de que esta não é a única responsável por tais transformações (Piaget, 1998, p. 78).

De acordo com Piaget (1998), a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica, que é mais ampla do que a linguagem, pois engloba, além do sistema dos signos verbais, o do símbolo² no sentido estrito. Esta função simbólica é constituída pela formação das representações e é definida como

[...] um conjunto de condutas que supõe a evocação³ representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis, mas também aos que se acham presentes e abrange não só o emprego de símbolos, mas também e, sobretudo, o de signos (verbais, etc.), que não são símbolos no sentido estrito (Piaget, 1993, p. 69).

Existem outras fontes que não a linguagem capazes de explicar algumas representações e certa esquematização conceitual das quais a criança do pré-operatório é capaz. Estas fontes são: a imitação diferida, a imagem mental, o desenho e o jogo simbólico. Estas formas de simbolismo individuais aparecem mais ou menos ao mesmo tempo em que a linguagem, sendo porém independentes dela, e desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento cognitivo das crianças.

A imitação, de acordo com Piaget, é uma atividade no sentido completo do termo e não apenas uma cópia do modelo. De acordo com Machado (2000, p. 56), é atividade "porque a criança reconstrói o modelo", cuja origem é sensório-motora ou pré-representativa, e marca a passagem para o período representativo, quando, então, torna-se imitação diferida. A imitação diferida consiste em reproduzir um comportamento na ausência do modelo correspondente.

² Signo é um significante arbitrário, enquanto o símbolo é um significante motivado que guarda alguma semelhança com o objeto ou evento representado.

³ Evocação é a relação de objetos atuais com esquemas ausentes e anteriores.

O desenho se situa entre a imagem mental e o jogo simbólico, pois tem componentes de adaptação ao real, como a imagem mental, e de prazer funcional, como o jogo simbólico. Assim como na imagem mental, o desenho também começa pela representação daquilo que a criança conhece do objeto e não do que ela percebe. Daí as razões por que muitos dos desenhos da criança parecem não ter nenhuma ligação com o objeto representado. As crianças surdas desenhavam, desde muito cedo, para poder se expressar, e é bastante freqüente que, com o decorrer do tempo, elas se tornem boas desenhistas, principalmente quando se trata de reproduzir modelos.

As crianças, ouvintes ou surdas, são obrigadas a se adaptarem a um mundo físico que pouco compreendem e a um mundo social dominado pelos mais velhos, cujas regras e interesses lhes são estranhos. Nessas condições, fica difícil para a criança satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais, principalmente porque o instrumento essencial de adaptação social é a linguagem, que é transmitida à criança em sua forma final, portanto, permanecendo por muito tempo insuficiente para exprimir as necessidades do "seu eu".

Segundo Piaget (1994, p. 51), é indispensável ao equilíbrio afetivo e intelectual da criança que ela possa dispor de um "setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real, senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu sem coações e nem sanções". Assim, o jogo simbólico permite que a criança se expresse por meio de significantes que ela própria construiu e que se transformam sempre que ela assim o desejar. A função do jogo simbólico para a criança é a mesma da linguagem interior para o adulto, pois através dele ela pode reviver uma experiência passada e transformá-la segundo a sua vontade. No jogo simbólico a criança utiliza uma

[...] representação independente da linguagem, mas ligada a um símbolo lúdico, que consiste em gestos apropriados imitando os que acompanham comumente determinada ação. Ora a ação assim representada não possui nada de presente ou de atual, referindo-se a um contexto ou a uma situação apenas evocada, o que constitui a característica da "representação" (Piaget, 1998, p. 78).

A criança surda "usa e abusa" de tais expedientes tanto para se fazer entender quanto para minimizar seu isolamento natural causado pela dificuldade de comunicação, conseguindo, portanto, explorar ao máximo as possibilidades de representação permitida pela "imitação diferida", pelo desenho e pelo "jogo simbólico", inclusive ampliando seus efeitos.

Quanto à imagem mental, esta consiste numa imitação interiorizada que, por derivar fundamentalmente da ação, não é elemento do pensamento propriamente dito e nem continuação direta da percepção. A imagem mental é símbolo do objeto e se constitui para suprir as necessidades de "um sistema de significação que se firme não em conceitos, mas em objetos como tais e em toda experiência perceptiva passada do sujeito: é à imagem mental que está destinado esse papel e o seu caráter de símbolo" (Piaget, 1994, p. 61).

Ora, o próprio pensamento da pessoa surda se apresenta como sucessão de imagens, mas não somente isso: a necessidade imposta pela ausência

de uma linguagem efetiva, seja ela oral ou gestual, nos sujeitos da pesquisa 1 praticamente impôs a construção de uma comunicação gestual entre eles e seus familiares e colegas, baseada unicamente no estabelecimento de símbolos (sinais) para objetos e pessoas. A importância da construção deste "dialetto" pode ser inferida de uma citação do texto *Observações*, do surdo Pierre Deslogues, escrito em 1799 e citado por Sacks (1990, p. 36), sobre a "criação" da língua de sinais francesa:⁴

A linguagem (de sinais) que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é particularmente apropriada para fazer nossas idéias acuradas e para ampliar nossa compreensão, levando-nos a formar o hábito da constante observação e análise.

A partir dos 18 meses de idade as ações do sujeito podem ser representadas por diferentes instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem, a imitação, o desenho, o jogo simbólico, a imagem mental. Segundo Poker (2005), é nessa fase da vida que a criança reúne condições para representar suas experiências, seus atos, e acontecimentos observados. Esse processo é o responsável pelas transformações dos objetos do pensamento, resultando na própria operação. Os sujeitos da pesquisa 1, portanto, mesmo sem uma linguagem efetiva, pela utilização exacerbada dos elementos não-verbais da função simbólica, reuniam as condições para caminhar rumo à constituição das operações concretas. Mas, como o próprio Piaget alerta, é possível afirmar que o pensamento precede a linguagem, porém esta o transforma, "ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel" (Piaget, 1998, p. 80), o que certamente explica os resultados da pesquisa 2, que discutimos a seguir.

Pesquisa 2

Embora não houvesse nenhuma hipótese explícita para a pesquisa 2 (tratando-se de um trabalho exploratório), os resultados obtidos, mesmo que nossa esperança fosse outra, não nos surpreenderam. Afinal, durante muito tempo acreditou-se que a linguagem oral fosse decisiva para o desenvolvimento cognitivo. Tanto é que a surdez quase sempre aparece associada à incapacidade de abstração e reflexão, a um pensamento limitado a aspectos concretos da realidade. Marchesi (1995, p. 202), ao tratar de resultados de investigações acerca do desenvolvimento dos surdos realizadas na década de 1970, segundo o modelo piagetiano, destaca:

Os surdos têm uma inteligência semelhante à dos ouvintes, não sendo encontrados atrasos nos diferentes fatores que configuram o desenvolvimento sensorio-motor, salvo na escala da imitação vocal. A seqüência de aquisições dos diferentes conceitos, no âmbito das operações concretas, nos surdos, é a mesma dos ouvintes, *existindo uma defasagem temporal entre ambos*, que é maior quanto mais complexas forem as operações lógicas envolvidas. No caso das operações

⁴ A língua de sinais francesa, de acordo com Perlin (2002, p. 37), foi a primeira a ser narrada ou utilizada no espaço educacional.

formais, caracterizadas pelo pensamento hipotético-dedutivo, os adolescentes surdos manifestam um maior atraso e, inclusive, não atingem este estágio. (Grifo nosso)

Furth (1968) assinala que essa concepção de surdez fez com que os surdos fossem considerados indivíduos *concret-minded*, ou de "mente concreta". A própria teoria piagetiana, numa leitura pouco atenta, parece reforçar essa tese, ao considerar que o papel da linguagem oral é estabelecer as condições para que o pensamento possa refletir sobre operações e hipóteses, ficando liberto da realidade concreta.

Pesquisas realizadas por Furth (1968), também de acordo com os modelos piagetianos, questionam a vinculação direta entre a variação do nível de funcionamento intelectual dos surdos e a privação sensorial em si, e, para este estudioso, "os que estabeleceram suspeitas diferenciais no pensamento do surdo empregaram normalmente testes verbais e encontraram sua teoria confirmada ao observar que os surdos eram muito mais atrasados que as pessoas normais em semelhantes tarefas" (Furth, 1968, p. 218).

E mais. Para Furth (1968, p. 228), a relação entre pensamento e linguagem se dá na ordem inversa: a linguagem depende da estrutura da inteligência.

Pensar é, sem dúvida, um sistema interno, uma organização hierárquica interna da interação da pessoa com o mundo. O sistema simbólico da linguagem espelha e, de certo modo, expressa essa organização interna. Porém, a organização interna da inteligência não depende do sistema da linguagem, pelo contrário, compreensão e uso da linguagem convencional dependem da estrutura da inteligência.

De acordo com o autor, as dificuldades dos surdos poderiam ser minimizadas por uma escolarização adequada. Concordando com Furth (1968), entendemos, como Poker (1995), que o atraso intelectual apresentado pelos surdos é decorrente muito mais de uma intervenção educacional falha do que pelo déficit sensorial propriamente dito, falha essa que acreditávamos pudesse ser atribuída somente à filosofia oralista adotada pela escola. Nesse sentido, concordamos com Skliar (1997) - que o oralismo cria obstáculos praticamente intransponíveis ao desenvolvimento cognitivo da criança surda. Segundo Machado (2000, p. 17), esse obstáculo seria concretizado pela "impossibilidade que elas têm de reconhecimento do objeto mesmo do conhecimento, a língua oral, que essa concepção julga como único instrumento efetivo no desenvolvimento e aprendizagem".

A constatação das limitações educacionais dos métodos exclusivamente orais fez com que as atenções se voltassem para formas de comunicações mais adaptadas às possibilidades dos surdos, o que promoveu, segundo Marchesi (1995, p. 219), o "resgate teórico da linguagem (sic) de sinais". De acordo com Goldfeld (1997, p. 41), "a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas".

A partir de 1995 a educação de surdos começa a ser estruturada no Estado do Paraná segundo a abordagem bilíngüe, e a escola-palco de todas as nossas pesquisas acompanha essa mudança, com as primeiras alterações

efetivas em sua metodologia acontecendo a partir do segundo semestre de 1996. Em 2004, com quase dez anos de estudos e oito da implementação da proposta bilíngüe, entendemos que seria o momento oportuno para investigar a posição que compartilhamos com os defensores do bilingüismo: a de que adoção de uma língua de sinais como língua natural do surdo e o comprometimento de professores e funcionários da escola em se tornarem fluentes nessa língua proporcionaria o avanço qualitativo no desenvolvimento cognitivo do surdo.

Por que isto não aconteceu? Poderíamos dizer que as características da língua de sinais não favorecem o desenvolvimento cognitivo? Embora estejamos ainda longe de uma posição definitiva acerca dos diferentes tipos de relação que podem ser estabelecidos entre pensamento e linguagem a partir do uso de uma língua de organização espaço-visual como a de sinais, alguns estudiosos se posicionam, até com alguma veemência, na defesa de suas possibilidades. Segundo Rodrigues (1993, p. 34), "os estudos lingüísticos e neurológicos são irrefutáveis e contundentes no sentido de provar que a organização cerebral da linguagem quer oral, quer gestual, é exatamente a mesma". Skliar (1997, p. 125) argumenta: "sabe-se que as línguas de sinais possuem uma estrutura lingüística, princípios de organização e propriedades formais similares às línguas orais".

Não sendo então a língua de sinais em si a responsável pelos resultados encontrados, devemos desviar nossa atenção para a forma como a abordagem bilíngüe vem sendo praticada no contexto estudado. A escola onde se realizaram as pesquisas – é preciso que se ressalte – contou com assessorias das mais especializadas para a implantação e acompanhamento da proposta, além de ter investido seriamente na capacitação de seus profissionais.

O que parece estar implícito, todavia, é que, apesar de nenhuma teoria de aprendizagem negar a importância da linguagem no desenvolvimento das crianças, segundo a teoria piagetiana é um equívoco considerá-la como suficiente para que este desenvolvimento ocorra, ainda mais com crianças cuja interação com o meio é sensivelmente prejudicada pelo déficit auditivo.

Dito de outra maneira, com a adoção da abordagem bilíngüe os surdos passam a ser compreendidos como membros de uma comunidade com cultura e língua próprias, e a surdez deixou de ser analisada em seu aspecto biológico e passou a ser estudada, principalmente, nos seus aspectos sociais e psicológicos. A escola – que anteriormente, com o método oralista, se desdobrava em diversas atividades que não apenas a de principal fornecedora dos saberes escolares para alcançar seu árduo objetivo de fazer com que as crianças surdas adquirissem a língua oral – passou a se dedicar a uma educação de melhor qualidade de conteúdo para seus estudantes, deixando de lado praticamente toda atividade que, ao estimular a aprendizagem da língua oral, promovesse, ainda que de maneira indireta, o desenvolvimento cognitivo.

Um bom exemplo desse fato era a atividade da "notícia". As crianças possuíam um pequeno caderno que tinha a função de "diário". Nele os pais anotavam a cada dia algum fato ou situação ocorrida na família. A criança, então, deveria desenhar a situação para que tivesse clareza do

que os pais estavam escrevendo. Durante a aula havia o momento da notícia, e as crianças eram estimuladas a contá-la aos colegas, no que eram auxiliadas pelas professoras e pelo texto produzido pelos pais e ilustrado por elas. Essa atividade⁵ era de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Afinal, mediante a reconstituição de experiências realizadas, o sujeito organiza suas estruturas em nível de representação, pois estão envolvidos nesta atividade o desenho, a imitação diferida, a imagem mental e a evocação, além de favorecer a troca simbólica. Montoya (apud Poker, 1995, p. 46) esclarece:

A criança que relata e reconstitui o vivido através de seus instrumentos semióticos, que exercita uma verdadeira *troca simbólica* quando ouvida e solicitada a levar em conta o ponto de vista dos outros sujeitos, coloca em movimento o mecanismo interno da abstração reflexionante e garante, com isso, o processo de reconstrução do real. Contrariamente, a criança que não for solicitada a falar e relatar a respeito de suas próprias experiências, a dizer e constatar aquilo que pensa, a reconstituir o vivido e o sonhado, não terá as condições necessárias para reconstituir as ações ao nível das representações. Como consequência disso, essa criança apresentará um déficit cognitivo. (Grifo do autor)

Note-se: não se está defendendo aqui o retorno da abordagem oralista; nossa preocupação é que a escola, ao passar a atuar junto a crianças que aprendem naturalmente uma língua, abandone suas características "especiais" e se transforme em mais uma escola do ensino comum, preocupada em "cumprir" programas e em aproximar, o máximo possível, suas atividades às das escolas de crianças ouvintes. Os conteúdos, estratégias e formas de avaliação, respeitadas as peculiaridades de utilização de uma língua diferente, não estão sendo diferenciados, com exceção de uma maior utilização de recursos visuais, como atestam as seguintes falas de professores entrevistados na pesquisa 3:⁶

– De 1a a 4a a gente trabalha procurando sempre contextualizar, não pegando nada solto, sempre partindo de texto, mas esses textos não partem do texto, partem de uma realidade, de um conhecimento que o aluno já tem; então você busca o que o aluno já tem de conhecimento de mundo, do conhecimento do tema, do assunto que você vai trabalhar. Daí agora a gente está trabalhando de uma forma para possibilitar que ele leia esses textos, é uma forma um pouco nova que a gente está trabalhando de possibilitar que o aluno tenha é que tudo que tenha dentro desse texto a hora que ele for trabalhar com o texto ele já tenha um certo conhecimento para ele fazer leitura; então a gente trabalha muita coisa visual, exploração de paisagem, de imagem. (P-6)

– Uso muito recurso visual, a leitura do surdo é focada no visual; todo material que conseguir reunir, trabalho: com filme, vídeo, com transparência, retroprojeter, eslaides, também cartazes, e o quadro sempre muito colorido, em cima de desenhos, tudo relacionado àquilo que estou trabalhando. Depois de passado o filme, passada a transparência é feita uma interpretação de Libras em cima, há uma interpretação corporal daquela história e daí que se passa para o desenho, para a escrita, afora outros processos. Eu sempre ouço, colho primeiro a opinião deles, tudo que trago preparado primeiro ouço lá, passo o que quero e antes, durante e depois ouço a opinião deles. (P-5)

⁵ Atividades semelhantes são desenvolvidas em diferentes escolas de surdos, transferindo o foco da aprendizagem da linguagem oral para o desenvolvimento da capacidade narrativa de suas experiências.

⁶ Informações coletadas por Zanquetta durante pesquisa que originou sua dissertação de mestrado, porém não analisadas em Zanquetta (2005).

– Eu uso recurso visual, considero que é rico para qualquer aluno, eu gosto muito de audiovisual. Com os nossos alunos nós temos que estar sempre revendo aquele conteúdo, refazendo aquele conteúdo. No ensino regular, você coloca e fala lembra de tal coisa, e com o surdo você tem que mostrar tal coisa, e não falar você lembra tal coisa. (P-2)

O desenvolvimento cognitivo da criança surda parece não estar sendo objeto de ações intencionais, como se apenas uma comunicação mais eficiente, a aquisição de uma língua, fosse suficiente para elevar o pensamento, sem nenhuma preocupação com os processos envolvidos neste movimento. É claro que esse fato também acontece nas escolas de crianças ouvintes, isto é, não existem atividades voltadas especificamente ao desenvolvimento cognitivo ou, melhor, para a construção do conhecimento pela criança. A preocupação, na grande maioria das escolas, é "passar" o máximo de conteúdo a cada ano letivo. A inteligência certamente evolui com a aquisição de novos conhecimentos, experiências e habilidades proporcionados por uma aprendizagem mais efetiva dos saberes escolares. Mas por que, então, a utilização de uma língua e um maior conhecimento de conceitos específicos não se traduziram em avanços cognitivos nos adolescentes surdos examinados?

Certamente, para se alcançar o pensamento lógico, é necessário que aconteçam trocas simbólicas interindividuais. Mas o sistema de operações é resultado principalmente da construção interna do sujeito a partir da internalização das ações. Aparentemente, é exatamente quando acontece a troca simbólica proporcionada por seus instrumentos semióticos, dos quais a linguagem é apenas o mais perfeito, que o pensamento evolui. É assim que pensa a educação tradicional. Mas a troca simbólica é importante para o desenvolvimento cognitivo porque ela constitui fonte de desequilíbrios e de tomada de consciência da ação. Desta forma, são fundamentais a ação do sujeito, em todos os sentidos, e a ação conjunta proporcionada pela troca simbólica.

Mas resta ainda esclarecer alguns pontos. As três pesquisas tomaram como base o que a literatura nos diz sobre as idades médias em que são construídas, em crianças ouvintes sem qualquer comprometimento, as diversas estruturas cognitivas. As defasagens nas crianças surdas estão constatadas nessas pesquisas. A expectativa em relação à pesquisa 3 era a de que essa defasagem não mais existisse, já que os surdos participantes desenvolveram uma língua de sinais desde pequenos. Como é possível explicar esse fato? Temos aí duas questões: 1) a hipótese foi construída considerando apenas a linguagem como fator de desenvolvimento cognitivo; 2) o surdo, independentemente da linguagem, leva desvantagem na construção do conhecimento em relação aos ouvintes.

A adoção de uma língua de sinais constitui, sem dúvida, um avanço importante, já que com isso se elimina um grande obstáculo à aprendizagem do surdo, mas não é suficiente para garantir o desenvolvimento das operações formais sem a defasagem encontrada em relação ao ouvinte. Embora também não tenha uma educação voltada para o desenvolvimento cognitivo, a criança ouvinte consegue alcançar as estruturas lógicas

superiores mais rapidamente do que a criança surda, mesmo quando esta possui um sistema de comunicação tão efetivo quanto o sistema da criança ouvinte. Diante disso, podemos afirmar que a tese piagetiana da insuficiência da linguagem (oral, escrita ou de sinais) para a construção das estruturas cognitivas está confirmada em nossos estudos. Por outro lado, podemos dizer que os resultados apontam para a existência de outros fatores que precisam ser compreendidos no desenvolvimento cognitivo do surdo. Furth (1968) mostra que os surdos adultos não se diferenciam significativamente, em termos cognitivos, dos adultos ouvintes. Isto significa que, de alguma forma, essa defasagem encontrada na idade escolar não permanece para sempre no desenvolvimento do surdo. Mas isso quer dizer também que a escola, de modo geral, não está colaborando para a mudança dessa situação.

A aprendizagem de uma língua de sinais possibilita aos surdos uma comunicação mais efetiva com seus pares. Isso é uma condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo, não porque a linguagem seja fonte da lógica (Piaget, 1998), mas porque é na interação com o outro que surgem os conflitos responsáveis pela desequilíbrio que levará ao desenvolvimento das estruturas mentais. E principalmente a interação com seus iguais, no sentido dos interesses comuns próprios de cada fase de desenvolvimento. Qual o papel da escola nesse sentido? Dar cada vez mais qualidade a essa interação, sem impor à criança idéias prontas ou soluções baseadas na autoridade. O professor deve ser antes de tudo aquele que coloca as perguntas certas, organiza situações adequadas, e não aquele que oferece as respostas certas. Mas isso não explica tudo, pois nas escolas para ouvintes também não encontraremos uma educação baseada em métodos ativos, e, no entanto, as crianças ouvintes ainda conseguem avançar mais rapidamente na construção das estruturas cognitivas.

A criança ouvinte, no entanto, de posse de sua integridade sensorial e inserida em seu meio mediante uma língua compartilhada pela maioria da comunidade, não depende tanto das atividades escolares para o desenvolvimento do pensamento. Embora a literatura especializada e os resultados da pesquisa 1 indiquem que as possibilidades deste desenvolvimento também existem para as crianças surdas, o isolamento causado pela surdez (a audição é o sentido que mantém o ser humano em permanente contato com o mundo) torna esta tarefa extremamente árdua para elas, exigindo da escola mais do que apenas a oferta de saberes escolares em uma língua de sinais.

Uma situação interessante em relação à educação dos surdos, levantada por Wood a partir de inúmeras pesquisas e citada por Coll, Palácios e Marchesi (1995, p. 223), foi a constatação de que "os professores de crianças surdas têm um estilo controlador nas conversações com as crianças, que não facilita nem a expressão espontânea das crianças, nem que estas tomem iniciativas comunicativas". Isso certamente também deve acontecer no meio familiar e mesmo em outros grupos de ouvintes freqüentados pelo surdo. Por um lado, pode-se reconhecer a expressão

de uma relação afetiva nessas situações – o sentimento de ajuda a qualquer criança ou adulto que apresente dificuldades – mas, quando se trata da escola, é preciso estar atento a essas questões.

Os resultados das duas pesquisas, através dos quais foi possível constatar uma defasagem significativa em relação aos dados obtidos em investigações com crianças e adolescentes ouvintes, deslocam a discussão do foco oralismo-bilingüismo no que concerne ao desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas. Segundo a Psicologia Genética (Piaget, 1966, 1994, 1998), a linguagem não é fonte de lógica de pensamento. Sem dúvida, a adoção da língua natural dos surdos, a língua de sinais, é um avanço na concepção da surdez e, com certeza, permite ao surdo ampliar seu universo de relações afetivas e sociais com seus pares. Mas, em função do exposto, entendemos que a adoção da abordagem bilíngüe não é a solução definitiva para a educação dos surdos. Apesar de ser imprescindível que os surdos aprendam, o mais cedo possível, a língua de sinais de sua comunidade, a sua educação, nos parece, necessita ainda de um cuidado especial. A escola não deve se limitar apenas a "traduzir", para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve continuar a se preocupar em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos. O que não se pode deixar de considerar é que o surdo não ficará livre das restrições impostas pela surdez apenas com a aceitação da sua peculiaridade lingüística e cultural. É preciso continuar investindo na ampliação das possibilidades de experiência do surdo. Mais do que o ouvinte, o surdo precisa de um "método ativo" de educação para compensar a ausência de um canal importante de contato com o mundo.

Referências bibliográficas

BECKER, F. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DPGA, 1997. 151 p.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 162 p.

FURTH, H. G. *Thinking without language: the psychological implications of deafness*. New York: The Free Press, 1968. 235 p.

GOLDFELD, M. *A criança surda: imagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997. 128 p.

MACHADO, E. L. *Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2000. 196 f.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 381 p.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tecart, 1993. 164 p.

NOGUEIRA, C. M. I.; MACHADO, E. L. *O ensino de matemática para deficientes auditivos: uma visão psicopedagógica*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995. 120 p. Relatório final de pesquisa.

PERLIN, G. T. T. *Educação @ Distância: história dos surdos*. Florianópolis: Udesc/Cead, 2002. (Caderno Pedagógico – pedagogia para surdos).

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 212 p.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. 13. ed. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1994. 134 p.

_____. *Psicologia de la inteligência*. Buenos Aires: Siglo Viente, 1966.

_____. *Seis estudos de Psicologia*. 23. ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 136 p.

POKER, R. B. A passagem da ação para a operação: uma análise na perspectiva da Epistemologia Genética. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 6., 2005, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2005. Mídia digital.

POKER, R. B. *A questão dos métodos de ensino de surdos e o desenvolvimento cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995. 242 f.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126 p.

RODRIGUES, N. Uma pá de cal no oralismo. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 43, p. 26-28, 1993.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 310 p.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas da educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 155 p.

TITO, E. L. M.; NOGUEIRA, C. M. I. *As estruturas lógicas elementares e a noção de número em crianças com deficiência auditiva: subsídios para o ensino da Matemática*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1989. 56 p. Relatório final de pesquisa.

ZANQUETTA, M. E. M. T. *A abordagem bilíngüe e o desenvolvimento cognitivo dos surdos: uma análise psicogenética*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. 151 p.

Clélia Maria Ignatius Nogueira, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora integrante do corpo permanente do mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e organizadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (Giepem).
clelia@wnet.com.br

Edna de Lourdes Machado, doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Departamento de Psicologia e coordenadora do Laboratório de Epistemologia Genética do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)
edna.lourdes@uol.com.br

Recebido em 23 de fevereiro de 2007.

Aprovado em 30 de agosto de 2007.

A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista

Mírian Barbosa Tavares Raposo
Diva Maria Albuquerque Maciel

Resumo

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo, sobre formação de professores, que investigou os processos envolvidos na aprendizagem do professor que o ajudam a transformar os conhecimentos teóricos e práticos tratados no curso em ferramenta para organização de seu trabalho pedagógico. O estudo, baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem sociocultural construtivista, foi desenvolvido em um curso de Pedagogia semipresencial, oferecido pela UnB, para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Aqui apresentamos os fundamentos teóricos e a organização pedagógica do curso e os resultados co-construídos com coordenadores e com uma aluna, professora da 1ª série do ensino fundamental. Por meio de análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas, identificamos o processo de aprendizagem e co-construção de conhecimento da professora-aprendiz, analisados por meio de três categorias teóricas, quais sejam: o exercício reflexivo, o papel ativo do aprendiz e o papel do outro.

Palavras-chave: Formação de professor; Abordagem sociocultural construtivista; Relação teoria e prática.

Abstract

Formation of pre-school teachers: a reflection from the constructivism sociocultural approach

This article is part of a broader study on teacher formation, which investigated the process involved into learning and help him/her to transform theory and practice knowledge treated on the formation course into tools to organize his/her pedagogical work. The study, based on methodological and theoretical supports of sociocultural constructivism, was developed in a semi-presential Pedagogy course, offered by UnB, to public network teachers of Distrito Federal. In here, we present the theoretical foundations and pedagogical organization of the course and the co-built results with course coordinators and a female student, first grade teacher in an elementary school. By means of documental analysis, observation and semi-structured interviews, we identified the learning process and the co-build knowledge of the teacher-student, analyzed by three theoretical categories, such as: reflexive exercise; student's active role; and the role of the other.

Keywords: teacher training; sociocultural constructivism; theory-practice relationships.

A formação de professores, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, no Brasil, ainda desenvolve-se histórica e prioritariamente em nível médio, na modalidade Curso Normal, apesar da LDB apontar para essa formação em nível superior.

Muito criticada, essa formação possui, em sua maioria, um modelo de educação tradicional e tecnicista, que assenta suas bases nos princípios da transmissão e recepção de conhecimentos e na aquisição de habilidades técnico-instrumentais e metodológicas de condução do processo ensino-aprendizagem. Tal proposta destituiu o professor de uma reflexão aprofundada sobre o ato pedagógico (Campos, 1999).

Acreditamos que, em que pese esse tipo de proposta pedagógica possa oferecer significativos momentos para apropriação e construção de conhecimentos de novas teorias, fundamentais para o professor, são desconsiderados outros tipos de conhecimento imprescindíveis para uma prática docente comprometida e reflexiva. Entre estes outros tipos de conhecimento têm sido considerados de grande relevância:

- A consideração de que os saberes culturalmente construídos e disponíveis não representam um conjunto fechado, verdadeiro e imutável (Collares, Moysés, Geraldi, 1999; Prigogine, 1996; Morin, 1996);
- A conseqüente redefinição da relação do sujeito com o conhecimento, uma vez que nem sujeitos nem conhecimentos são fixos e anistóricos (Santos, 1987);

- A consideração dos saberes construídos na experiência do passado e naquela que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais (Schnitman, 1996);
- A natureza prática da atividade pedagógica incluindo um forte componente de reflexão a partir de situações reais (Schön, 1992);
- A percepção da escola não só como o lugar onde o professor ensina, mas onde também aprende (Nóvoa, 1992; Raposo, Maciel, 2005).

Martin Kuhn (2002), a esse respeito, desenvolveu um estudo sobre a possibilidade de pensar a formação de professores a partir de novos tempos e espaços. Ele mostra em sua pesquisa que a organização dos espaços e tempos nos cursos de formação na modalidade está voltada, fundamentalmente, para os conteúdos, para as disciplinas a serem cumpridas, para a transmissão de informações e para a técnica de como ensinar. Segundo esse pesquisador, embora a formação teórica apresente conteúdos críticos e progressistas, ela não se articula com as diferentes áreas do saber e tampouco com a dimensão instrumental e didático-pedagógica trabalhada nesses cursos. Dessa forma, os professores aprendem metodologias em vez de refletirem sobre os princípios e objetivos que devem estruturar a vida prática da sala de aula.

A questão, porém, não é negar as dimensões técnica, pedagógica e mesmo teórica dos cursos de formação, mas articular a elas uma formação política, ética e humanizadora. Dessa feita, características como o diálogo e a troca, visando a autonomia, a cooperação e a emancipação, são inerentes a propostas de formação de professores que têm como pressuposto a interlocução e a argumentação.

As diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores precisam ajudá-los a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores, que os possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Dessa forma, poderão contribuir para que o professor desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituir e transformar os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Mitjans Martínez (2001), Larocca (2002), Pereira, Almeida e Azzi (2002) consideram, entretanto, que somente se poderá ter uma melhor interpretação e compreensão dos fenômenos educativos quando essas disciplinas assumirem plenamente, e com todas as conseqüências, que seu campo de pesquisa e de intervenção é lugar de confluência de múltiplas disciplinas e diversos profissionais. Isto significa que, para continuar na elaboração de uma teoria educacional sólida e rumo a uma prática educacional melhor, é imprescindível a colaboração de todas as disciplinas e a atuação coordenada de todos os profissionais.

Além disso, Mitjans Martínez (2001) sinaliza que o conhecimento das diversas áreas e a teoria e prática educativas não podem ser consideradas em uma única direção. O conhecimento teórico contribui para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos, porém o seu estudo

deve facilitar igualmente a ampliação e o aprofundamento desse conhecimento. Nessa perspectiva, o fenômeno educativo deixa de ser exclusivamente um campo de aplicação do conhecimento teórico para chegar a ser um âmbito da atividade humana a ser estudado com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da teoria. As relações não são de dependência e de unilateralidade, mas de interdependências e bidirecionalidade.

Nessa perspectiva, o ensino nos cursos de formação de professores deve superar uma apresentação de um conjunto de teorias e conceitos desvinculados dos problemas reais da atividade pedagógica, o que não auxilia o professor no desenvolvimento da motivação necessária para buscar os conhecimentos e incorporá-los criativamente em sua prática pedagógica. Pereira, Almeida e Azzi (2002) discutem sobre o tema e afirmam que a construção de conhecimentos teóricos só é possível através dos conhecimentos práticos. A teoria contribui para a experiência vivida, na medida em que passa a ajudar no esclarecimento da situação em que se desenvolve, e, assim, para a interpretação de dados que emergem da realidade e que podem ser reforçados ou transformados.

Com isso, as disciplinas nos cursos de formação docente representam um eixo importante na formação do professor, que, como tal, deve partir das questões educacionais, tornando-as objeto de investigação, e analisá-las nas perspectivas dos conteúdos e métodos próprios de sua área, com foco no retorno ao ponto de partida, que é, afinal, a prática educativa. Tais disciplinas devem ser reunidas em unidades dialéticas de ação e reflexão que personificar-se-ão nas decisões do professor para favorecer e direcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Isto traduzir-se-á em atividade concreta e inteligente do professor, permitindo e impulsionando a relação teoria e prática.

É importante, portanto, redesenhar sobre concepções diferentes todos os aspectos que intervêm no processo docente-educativo, desde os objetivos até o sistema de avaliação. Além disso, é necessário prestar especial atenção aos processos de comunicação que se desenvolvem tanto na sala de aula como na escola como um todo. Para os cursos de formação de professores, é necessário ainda que se parta da experiência dos alunos e da realidade educacional, o que exige vontade política, criatividade profissional e, sobretudo, a convicção de que eles se constituem uma responsabilidade social que podemos e devemos assumir o quanto antes.

Para acirrar ainda mais essa discussão e mobilizar a sociedade em direção a um avanço nas questões da formação do professor para atuar no início da escolarização, a Lei nº 9.394/96 (LDB) e suas diferentes interpretações dadas nos decretos e regulamentações do governo federal e do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito da formação desse professor apontam que, até o final do ano de 2006, os professores em exercício no Brasil deverão ter, preferencialmente, o nível superior de formação.

O Decreto nº 2.032, de agosto de 1997, no entanto, altera o Sistema Federal de Ensino Superior e estabelece que as suas instituições podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Essa distinção

mantém, todavia, a exigência da pesquisa apenas nas universidades e deixa reservada para os institutos superiores de educação a formação dos quadros do magistério num caráter técnico-profissional.

Preocupadas com esse caráter de formação que, antes de tudo, poderá ter dificuldade em contemplar o princípio da unidade teoria e prática, as universidades federais brasileiras desenvolveram diferentes propostas de formação de professores para atuar no início da escolarização. Entre as propostas do tipo, já documentadas, temos a experiência da Universidade Federal Fluminense, em Angra dos Reis, o Projeto de Licenciatura em Educação Básica a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, e a proposta que vem se desenvolvendo na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Em especial, a proposta apresentada pelo Distrito Federal em parceria com a Universidade de Brasília – o PIE – possui um caráter inovador no que se refere à organização do tempo e espaço escolar e ao resgate das dimensões política, ética e humanizadora da formação. Para entendê-la e compreendermos de que forma o professor aprende e transforma esse conhecimento em ferramenta na organização do seu trabalho pedagógico, utilizamos o suporte teórico e metodológico da abordagem sociocultural construtivista, descrita a seguir.

A abordagem sociocultural construtivista

A abordagem sociocultural construtivista é uma perspectiva teórica que sintetiza as visões de Piaget e Vygotsky para explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos dentro de uma perspectiva sociogenética. (Valsiner, 1989, 1994, 2001).

Na perspectiva sociocultural construtivista, Valsiner (1994, p. 48) busca ressaltar "o papel central do sujeito ativo (que constrói seu mundo psicológico individual em constante relação com o mundo externo) junto com a primazia histórica do mundo social". Isso quer dizer que, segundo essa abordagem, o indivíduo, para se desenvolver, depende também, e de forma constitutiva, das informações culturais oferecidas pelo ambiente. É por meio do relacionamento com o meio cultural que o indivíduo constrói, ativamente, a sua cultura individual.

Diante disso, a análise do desenvolvimento humano na abordagem sociocultural construtivista busca entender a natureza social e histórica dos fenômenos psicológicos em constante movimento e transformação. Nessa perspectiva, desenvolvimento humano é um processo de transformação dinâmica, sistêmica e estrutural que ocorre baseado na interação ativa do organismo com o ambiente, onde as transformações desenvolvimentais não são uma propriedade inerente ao organismo ou ao seu ambiente, mas são possíveis devido ao sistema articulado que se constitui entre eles (Valsiner, 1989, 1994, 2001).

Nesse processo de desenvolvimento, a socialização do sujeito humano, segundo Valsiner (1989, 2001), emerge no curso de dois processos

específicos: 1) a internalização das regras e experiências sociais; e 2) a externalização dos fenômenos intrapsicológicos construídos pelo sujeito. Através dessa dinâmica o sujeito ativamente se socializa e co-constrói a sua subjetividade, passando a fazer parte de um grupo cultural específico e tornando-se apto a atuar nele. Dessa forma, segundo a perspectiva sociocultural construtivista (Valsiner 1989, 1994, 2001), o processo de transmissão cultural se dá de forma bidirecional, de modo que as mensagens culturais são ativamente transformadas pelos indivíduos, ou seja, o sujeito se apropria dos elementos culturais a partir de uma via de mão-dupla, em uma dinâmica bidirecional e num processo de construção conjunta.

A cultura organiza, então, um processo em que as sugestões sociais e os seus limites-fronteiras orientam o desenvolvimento do sujeito humano, denominado na abordagem sociocultural construtivista de processo de canalização cultural. Trata-se de um movimento dialético entre as sugestões sociais e fronteiras compostas pela própria cultura, onde o sujeito atua reconstruindo sua versão desse cenário cultural. A partir dos conteúdos e das fronteiras da cultura e da ação do sujeito se construirão as rotas de desenvolvimento que canalizarão o percurso de cada indivíduo. Na construção de sua rota desenvolvimental, cada sujeito irá negociar suas demandas a partir de suas metas particulares e de acordo com as condições apresentadas pelos outros elementos constitutivos da canalização cultural (Valsiner, 1989, 1994, 2001).

Essa concepção de desenvolvimento da abordagem sociocultural construtivista influencia de maneira fundamental uma concepção de aprendizagem específica, a escolha e a organização das atividades de aprendizagem e, por conseguinte, permite chegar a algumas considerações pedagógicas fundamentais para a formação inicial e continuada de professores.

Como vimos anteriormente, o conceito de desenvolvimento dessa abordagem dá especial ênfase ao papel constitutivo das interações sociais. De acordo com Valsiner (1987, 1989, 1994, 1997, 2000, 2001), as interações sociais são condições necessárias para que o homem se desenvolva: a partir do relacionamento do organismo com o ambiente o indivíduo é transferido para um novo estágio de desenvolvimento que é qualitativamente diferente do anterior.

Branco e Valsiner (1997, 2004), a esse respeito, apresentam o conceito de interação social como um processo no qual todos os participantes estão constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas "*orientações para objetivos*". O processo de negociação desses objetivos faz emergir as noções de convergência e divergência. De acordo com Branco e Valsiner (1994, 2004), na convergência de objetivos observa-se uma compatibilidade entre os objetivos dos indivíduos em interação, o que poderá conduzir o grupo a um processo de cooperação que os leve aos fins desejados.

Na divergência, os objetivos de cada uma das partes no processo interativo são incompatíveis. De acordo com essa perspectiva, no entanto, em contextos de interação social, divergências podem representar um movimento que favorece a emergência de novos elementos de informação e, conseqüentemente, conduzir a uma atividade reconstrutiva que resulta em novos padrões de interação.

O movimento de divergência para convergência, muito freqüentemente observado em processos interativos, conduz à ocorrência do processo de negociação, por meio do qual conflitos de objetivos podem ser coordenados para possibilitar o surgimento da compatibilidade, e, conseqüentemente, ao alcance dos objetivos coletivamente estabelecidos (Branco, Valsiner, 1994, 2004).

O senso comum vem compreendendo o conflito como uma incompatibilidade entre opostos que deverá ser eliminada para alcance da harmonia e da paz entre as partes, em um contexto determinado. Entretanto, a concepção de *conflito* oferecida por Valsiner e Cairns (1992) com base na abordagem sociocultural construtivista é expressa como um processo de *separação inclusiva* e o coloca em uma espécie de sistema articulado entre as diferentes partes de um todo. Esse sistema articulado pode ser visto como envolvendo oposições entre as partes que tornam possível a co-existência delas ou as transformam temporariamente. Cada um dos conceitos opostos depende do outro para sua existência, e a eliminação de um leva à eliminação do sistema como um todo. Os opostos, portanto, são inseparáveis e operam com os princípios da lógica dialética.

Desta feita, o conflito é o condutor do desenvolvimento, uma vez que por meio dele haverá uma adequação de desajustes em busca de suas transformações que possibilitam um novo estado de desenvolvimento. Isso muda completamente o olhar para as questões que envolvem o conflito. Em vez de – como sinaliza o senso comum – tentarmos evitar o conflito com medo de que o confronto elimine uma ou ambas as partes envolvidas, o foco será dado na forma como poderemos lidar com ele. Para Valsiner e Cairns (1992, p. 32), existem dois tipos de conflito:

[...] o bom conflito (um relacionamento entre partes opostas de um sistema em desenvolvimento que leva ao surgimento de novos estados desse sistema) e o mau conflito (o choque ou guerra de opositores exclusivamente competitiva que devasta o outro assim levando à extinção do todo que fazem parte).

Num contexto determinado, onde a estrutura de referência está voltada para a competição, provavelmente os conflitos terão um caráter mais competitivo, o que poderia ser caracterizado como mau conflito. Em contexto estruturado para a cooperação, os conflitos serão caracterizados como bons conflitos, ou conflitos construtivos. Entretanto, em qualquer uma das circunstâncias os conflitos terão um papel fundamental no desenvolvimento das partes e do sistema como um todo.

Em contextos estruturados para a cooperação, os conflitos serão mais facilmente conduzidos, uma vez que nenhuma das partes se sente ameaçada em relação à integridade de seu "eu" interior. Em contextos estruturados para a competição, a ameaça far-se-á presente, exigindo do indivíduo a criação de novos processos de relações interpessoais.

Então, nessa perspectiva, a aprendizagem se dá num ambiente cultural que organiza de forma diversificada algumas mensagens culturais que são gradualmente internalizadas pelo indivíduo. Essas mensagens são ora ambíguas, ora heterogêneas; ora redundantes e ora inconsistentes – ou

seja, geram diferentes conflitos. O indivíduo, operando no nível micro, isto é, no nível da cultura pessoal, vai constantemente agindo e construindo um sentido pessoal, negociando os significados proporcionados pela cultura. Nesse processo, a pessoa vai elaborando sua noção de si mesma e reconstruindo alguns aspectos do ambiente.

A construção de conhecimentos por uma pessoa ativa, com participação nas sugestões culturais coletivas, implica uma forma dinâmica para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá no interior dos processos grupais onde a elaboração do conhecimento pelo aluno encontra-se na interseção das diversas formas de inter-relações sociais.

Os conhecimentos, assim, são produtos socioculturais e para serem adquiridos fazem-se necessários o contexto social e a interação com os outros, através da participação ativa do aluno com o professor, com os outros alunos e com os outros envolvidos no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, o papel do professor nos diferentes contextos pedagógicos não se resume a estruturar aulas convencionais, expondo o conteúdo sem dialogar com os alunos. Ele é percebido como um mediador entre o saber sistematizado pela Educação e o saber dos alunos, propiciando situações desafiadoras de construção de conhecimento. É na dinâmica que a aprendizagem é construída, através do confronto de posições, num processo que nada tem de linear e que é conduzido por conflitos e desafios.

Além disso, a referência metodológica que o professor co-constrói com o grupo não pode estar desvinculada de seus aspectos teóricos sociohistóricos, políticos e culturais. Assim, os cursos de formação de professores devem incluir situações nas quais os alunos – futuros professores – enfrentem problemas a resolver. Nesse espaço, conhecimentos e alunos devem ser postos em relação dentro de um contexto de interações que permita a realização de atividades coletivas em que as ações sejam coordenadas e os instrumentos cognitivos sejam elaborados. A aprendizagem vai resultar, então, de interações de processos interindividuais e intra-individuais (Valsiner, 2001) que se desenvolvem dentro de um contexto no qual o professor concebe situações que otimizam essas interações.

Objetivos

O presente artigo tem por objetivo apresentar e analisar a estrutura e dinâmica de um curso de formação de professores, a fim de compreendermos que características da organização do trabalho pedagógico do curso contribuem para que os professores-cursistas transformem os conhecimentos teóricos e práticos discutidos no curso em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico.

Método

As informações a respeito do curso foram construídas a partir de uma análise qualitativa que envolveu: consulta de documentos formais

do PIE, inclusive alguns portfólios de cursistas; observações informal e participante dos diferentes níveis de funcionamento do curso, inclusive a sala de aula dos cursistas; e entrevistas semi-estruturadas. Dessa forma pudemos compreender a proposta curricular do PIE e a sua organização pedagógica, seus princípios e objetivos, sua rede de formação e sua proposta de avaliação.

O estudo maior envolveu sujeitos desses diversos níveis de funcionamento do curso, como coordenadores, tutores, mediadores e cursistas, e que também tiveram diferentes formas de participação no estudo, contribuindo em observações ou entrevistas, dependendo do contexto que estava sendo pesquisado.

Apresentaremos neste artigo os resultados co-construídos a partir de entrevista com uma cursista – a Cursista A – e de observação dos trabalhos por ela desenvolvidos no curso e em sua sala de aula numa escola da rede pública de ensino. Essas informações estão apresentadas a partir de três categorias teóricas, organizadas a partir da abordagem sociocultural construtivista e do arcabouço teórico aqui apresentado, com vista a sintetizar um corpo teórico e prático para a formação de professores, quais sejam: o exercício reflexivo; o papel ativo do aprendiz; e o papel do outro no processo de construção de conhecimentos.

Resultados e discussão

Para compreendermos melhor o contexto sobre o qual esse estudo se desenvolveu, os resultados serão apresentados sob duas dimensões: 1) a dimensão da estrutura, ou seja, numa perspectiva descritiva de cada um dos níveis de organização do curso, buscando oferecer uma compreensão de quais recursos são essenciais no processo de co-construção de conhecimentos do professor em cada um dos níveis de organização do curso; 2) a dimensão da dinâmica, onde buscamos alcançar a rede de articulações desses diferentes recursos, construída prioritariamente por meio de observações e falas da cursista.

O Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização (PIE)

O Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) era um curso superior organizado pela Universidade de Brasília (Faculdade de Educação) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e chancela da Cátedra Unesco de Educação a Distância – UnB, FE, Unesco, 2001, 2002 e 2003. Destinava-se a formar professores da rede pública de ensino, que estavam em efetivo exercício no início de escolarização e eram habilitados apenas em Magistério – Curso Normal em nível médio. Era considerado um curso de formação continuada, no que se refere à demanda que atendia e aos objetivos que se propunha, e, ao mesmo tempo, um curso de formação

inicial, uma vez que se caracterizava como a primeira formação em nível superior do cursista voltada para a sua formação docente.

O curso tinha duração de três anos, com carga horária de 3.210 horas, assim integralizadas: 1.284 (40%) presenciais e 1.926 (60%) não-presenciais. Essas últimas eram trabalhadas com recursos de tecnologia multimídia, especialmente textos midiáticos impressos, vídeos e interação pela Internet.

Era oferecido em seis módulos, sendo um por semestre. Cada módulo constituía-se de um conjunto de volumes e fascículos de materiais didáticos publicados como guias de estudo, formação e informações oferecidos aos cursistas pela UnB. O curso objetivava formar profissionais produtores, construtores e reconstrutores do conhecimento, numa perspectiva dialética, e tinha por princípio a pesquisa como meio de desenvolvimento continuado, garantindo a articulação teoria e prática, que se dava no próprio espaço de trabalho dos cursistas.

Estabelecia como princípios básicos a unidade dialógica entre teoria e prática e a pesquisa como opção metodológica. A partir deles, o PIE criava espaços de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, com ênfase sobre o trabalho pedagógico do professor, o conhecimento, as relações sociais, a reflexão e a formação continuada do professor-aluno.

Uma síntese da sua história

Para entendermos como o PIE foi pensado e em qual contexto as discussões a respeito dele estavam inseridas, apresentaremos um pouco da história do curso, construída a partir de informações obtidas por análise documental, por entrevista com sua coordenação (que aqui chamaremos Coordenadora A e Coordenador B) e com base na história profissional da própria pesquisadora deste estudo.

O PIE foi resultado de inúmeras discussões sobre formação de professores, iniciadas a partir de 1992, nos cursos de magistério da rede pública de ensino, período em que a pesquisadora se encontrava atuando em uma das escolas normais do DF. Pensando em redimensionar o curso de Magistério da rede pública, a SEE-DF, através da então Seção de Magistério da Divisão de Ensino Médio, formou uma comissão constituída por um representante de cada escola normal do DF, sob a coordenação da professora Selma Garrido e do professor Fusari,¹ que escreveu a primeira versão da proposta de reformulação do curso de magistério do DF.

Com a mudança de governo em 1995, essa discussão foi redimensionada, com o objetivo de torná-la mais democrática. Formou-se, então, uma nova comissão com nove participantes oriundos de cada escola normal do DF, sob a coordenação da professora Margarida Jardim.² A proposta de reformulação transforma-se em um projeto para o curso de magistério do DF que é implantado a partir de 1996, com o objetivo de:

Preparar professores com sólida formação acadêmica e profissional para o exercício do magistério da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando-lhes uma formação teórico-prática centrada

¹ Professores titulares da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE – USP).

² Então professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB).

na competência técnica, científica e política, e na construção de uma consciência profissional que os habilitem a pensar a sociedade em uma perspectiva transformadora, com vistas ao exercício crítico em direção à construção da cidadania, à sua inserção na realidade e ao prosseguimento dos estudos, na perspectiva da formação permanente. (Projeto do Curso Habilitação ao Magistério, 1995, p. 10)

O projeto era pautado por eixos temáticos e núcleos disciplinares e sinalizava, desde a sua concepção, a necessidade de formação de professores no nível superior. Por esse motivo, a SEE-DF, através do Departamento de Pedagogia, constituiu, em 1998, uma comissão incumbida de formular a proposta de criação do Instituto Superior de Educação do DF, com representantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e da SEE-DF, entre eles a pesquisadora desse estudo. Com base no Título VI – Dos Profissionais da Educação – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), essa comissão iniciou seus trabalhos, muito influenciados pelo então projeto pedagógico da rede pública, denominado "Escola Candanga: uma lição de cidadania", que possuía, em sua estrutura, um eixo transversal – ética e ecologia – e quatro eixos integradores – cidadania, trabalho, cultura e democracia.

Com a mudança de governo em 1999, duas professoras integrantes dessa comissão foram enviadas para atuar na FE da UnB, através do Convênio nº 03/2000, firmado entre a SEE-DF e a UnB, com o objetivo de dar continuidade a esses trabalhos. Dentro da universidade, segundo um dos coordenadores do curso PIE que acompanhou de perto todo o processo, essas professoras iniciaram uma pesquisa envolvendo o estudo comparativo entre as estruturas seriadas e as fases de formação da rede pública. Davam, assim, continuidade a um processo de imersão, compreensão e intervenção da realidade da SEE-DF.

Ao mesmo tempo, o Governo do Distrito Federal desse período abriu um processo de investigação nas instituições de ensino superior, em Brasília, a fim de levantar informações a respeito dos cursos de formação continuada para docentes, principalmente porque, segundo o último Plano Decenal de Educação (PDE), até 2007, dentro da década da educação, só se admitiria professores com formação em nível superior para atuar na educação básica. A SEE-DF desafiou, então, a Direção da FE-UnB a implantar, em parceria, um programa de formação em serviço para os professores não portadores de curso de nível superior ou licenciatura.

Aceito o desafio, essas mesmas professoras foram convidadas a elaborar esse projeto. Resgatam, então, o material construído pela comissão que havia sido constituída em 1998 e, com as contribuições da então coordenadora da pós-graduação da FE – UnB, professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, e do então diretor dessa faculdade, professor Genuíno Bordignon, começam a traçar uma proposta de formação continuada de professores que resultou na discussão, elaboração e implantação do Curso PIE – ou Projeto Nota 10, segundo a SEE-DF –, que teve o início da primeira turma em 2001.

Segundo uma de suas coordenadoras, na ocasião:

O projeto PIE tem suas raízes lá em 1992 porque ele é um produto de toda uma discussão a respeito da formação de professores nas escolas normais, de insatisfações, de todo um trabalho coletivo. Nós simplesmente sintetizamos essa discussão que já ocorria em diversos anos, porque as escolas normais têm um histórico de muitos questionamentos. Sempre se mexeu em carga horária, em desenho curricular, em metodologias, mas não se mexia na estrutura da Escola Normal, como não se mexeu até hoje na estrutura da formação. Assim, o PIE não surgiu, ele incorporou. Ele teve, nesse momento, um corpo teórico de todas essas discussões, de todas essas lutas, de todas essas insatisfações e, inclusive, de diversos documentos que já haviam sido escritos sobre o tema. (Coordenadora A)

Para formar o corpo de mediadores³ do PIE, foi realizada uma prova de seleção entre os professores da rede pública de ensino do DF e selecionados 110 professores. Após essa seleção foi realizado, também pela FE – UnB, um curso de pós-graduação (*lato sensu*) na modalidade de especialização, com carga horária de 360 horas, no período de outubro/2000 a outubro/2002, denominado "*Fundamentos Educativos para a formação dos profissionais para a Educação Básica – início de escolarização*".

É importante ressaltar também que, segundo a coordenadora A, a chegada do PIE na Faculdade de Educação foi complicada, uma vez que envolveu, entre outras questões, interferência numa estrutura antiga e com forte tradição, o que ocasionou grande resistência entre muitos professores da universidade.

Essa resistência envolveu discussões a respeito de vários temas, entre eles a questão do especialista, uma vez que o mediador trabalharia com oito áreas de conhecimento diferentes, e a respeito do acesso à universidade pública, o que conduziu à discussão de outros temas, como, por exemplo, o que é a universidade pública e qual a sua função social. A esse respeito uma das coordenadoras afirma:

Nós chegamos à conclusão de que a resistência também é uma forma de modificação. Quando estou resistindo é porque não quero me modificar, o que se subentende que estou modificando minha forma de ver. Passamos, mais ou menos, um ano de resistência muito forte, mas hoje vemos que quem não dá conta de passar pelos períodos de resistência, de lidar com a resistência satisfatoriamente, não constrói nada. O PIE prova isso. Ele se fortaleceu e se redimensionou por causa das resistências. Vimos que precisávamos mesmo estar mais perto dos professores da FE e quando começamos a ocupar determinados espaços dentro do conselho e dos seminários da faculdade, sinto que o PIE passou a fazer parte do corpo da FE. (Coordenadora A)

De 2001 até o momento da redação do presente trabalho, muitas modificações foram acontecendo nessa proposta inicial, conseqüências de mudanças administrativas na rede pública e de decisões de caráter basicamente político. Somente dois mil professores da rede fizeram o curso na UnB; os demais (três mil) foram conduzidos a uma outra Instituição de Ensino Superior do DF. Essa instituição tem caráter privado e uma proposta muito parecida com o que vemos nos cursos de formação de

³ Estarei usando o termo Mediador porque essa é a nomenclatura apoiada pelos profissionais que atuam no PIE e utilizada informalmente no curso, apesar de estar registrado Monitor nos documentos formais.

professores convencionais. Outra mudança é que foram destacados somente 55 mediadores para atender a esses dois mil alunos, o que causou uma sobrecarga de trabalho e comprometimento da qualidade da própria proposta de mediação.

Mesmo assim o PIE possui significativos documentos de avaliação, entre eles cinco relatórios, construídos por comissão específica do curso, atestando um bom resultado deste. Além disso, foram elaboradas 40 monografias que investigaram o próprio PIE a partir do curso de especialização dos mediadores, bem como projetos de pesquisas de mestrado e doutorado da UnB e de fora dela, que têm resultado num corpo de conhecimento consistente sobre o curso, apresentado em duas dissertações de mestrado concluídas (Mota, 2003; Batista, 2003) e duas teses de doutorado, uma concluída (Raposo, 2005) e outra em andamento. Além disso, essa proposta vem sendo divulgada em congressos, encontros, conferências.

Com essas modificações, o curso encerrou-se em julho de 2005, com uma extensão até 2006, para atender às turmas de repetentes. Quando tratamos dessa questão com um dos coordenadores do curso, sua resposta foi a seguinte:

Então, não sei se o PIE morre, assim como não sei se a Escola Candanga (proposta pedagógica da SEE-DF no período de 1995 à 1999) morreu. Se eu consigo hoje dizer que o PIE é a Escola Candanga Superior, eu acho que daqui a algum tempo nós vamos ter um curso de pedagogia que não vai se chamar PIE, mas que não vai ter como não falar do PIE. É essa perspectiva. Nós desenvolvemos cursos de formação pra determinados contextos históricos e sociais e a intenção não é que isso se cristalice, mas que ele se transforme, pra poder dar conta da educação de seu tempo. Eu acho que essa formação vai virar isso. (Coordenador B)

Estrutura curricular do PIE

Preocupado em contribuir para que o professor do início de escolarização consiga integrar os diversos conhecimentos e saberes de várias áreas e ciente de que a filosofia do currículo poderá ser facilitadora dessa integração, o curso PIE possuía em sua organização curricular: um eixo transversal (Cidadania, Educação e Letramento), seis eixos integradores (um por módulo/semestre) e três áreas/dimensões formadoras (organização do trabalho pedagógico, organização do processo educativo e organização do processo social).

Como pode ser percebido, essa organização apresentava temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas, visando reconhecer a totalidade do ser humano e o entendimento de que a vida é uma dinâmica em permanente construção, perpassada pelo trabalho escolar.

O eixo transversal surgiu com o objetivo de desenvolver as potencialidades ou competências dos professores em formação, fortalecendo-os e facilitando-lhes a apropriação de recursos comunicativos e de estratégias de aprendizagem. Ele era considerado o foco do olhar pedagógico, a

maneira de o professor entrar em contato com a realidade e favorecer a construção de conhecimentos, respeitando a diversidade dos saberes construídos social e historicamente. Era o eixo que garantia a integração horizontal entre os diversos temas do módulo e partia da realidade social mais ampla até chegar à relação no interior da sala de aula. Assim, o trabalho escolar, nessa perspectiva, transcendia o tempo vivido na escola na medida em que interferia na plenitude do exercício da cidadania.

As três áreas/dimensões formadoras eram estritamente relacionadas entre si e subsidiavam a prática pedagógica do cursista que já exercia atividades relacionadas com a profissão.

A primeira delas – Organização do Trabalho Pedagógico – estava relacionada com as atividades docentes que o cursista já desenvolvia no exercício de sua profissão no que se refere à formação e construção de saberes junto aos alunos em início de escolarização. Nessa área eram elencados temas/assuntos e atividades pedagógicas como ponto de partida para desdobramentos dos estudos e reflexões propostos para o cursista.

A segunda área/dimensão formadora – Organização do Processo Educativo – estava relacionada com a construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo. Estava relacionada com a elucidação das concepções epistemológicas, legais, institucionais e relacionais que determinam e são determinadas pela organização educacional de um dado sistema e do País. Esta dimensão evidenciava as atuais possibilidades do fazer pedagógico, dadas as inovações tecnológicas e os reclamos de relações sociais mais democráticas e emancipadoras da sociedade contemporânea.

A terceira área/dimensão formadora – Organização do Processo Social – relacionava-se à possibilidade de intervenção educativa subsidiada pela reflexão, que tinha como ponto de partida a prática pedagógica do cursista. Nesse sentido, acredita que o reconhecimento do tempo histórico, do sujeito social, filosófico, cultural, educador e cidadão, do sujeito que decide, pratica, pensa e intervém não é tarefa do mundo teórico, mas se faz *no mundo e através dele*.

Os eixos integradores eram mecanismos usados para congregiar os assuntos e integrar as diversas áreas e saberes abordados, de maneira a proporcionar ao cursista uma percepção de totalidade e complexidade do conhecimento e sua profunda vinculação com a realidade vivida. Cada módulo era norteado por um eixo integrador, que tinha por objetivo direcionar, organizar e inter-relacionar os temas/assuntos apresentados nos fascículos. (Bortoni-Ricardo, Barbosa, Soares, 2000).

A rede de formação

O curso possuía uma rede de formação constituída por sujeitos que, segundo o projeto, deveriam buscar sua efetivação a partir de uma horizontalidade das relações, numa gestão democrática e transparente.

No PIE essa rede era composta por diversos profissionais que participavam e contribuíam ativamente para a organização e desenvolvimento do curso. Eles eram organizados da seguinte forma:

- Coordenação geral – constituída por professores da UnB e da SEE-DF. Era a responsável pela organização, implantação, acompanhamento e avaliação do curso e por sua articulação político-institucional.
- Tutores-autores – constituíam uma consultoria técnico-pedagógica entre a FE da UnB e o curso PIE. Era uma equipe composta por professores pesquisadores, com experiência profissional na área de formação docente e pertencentes ao quadro docente da UnB ou da SEE-DF cedidos para a UnB. Cabia a eles a elaboração dos fascículos específicos de cada tema/assunto, que contemplam as áreas/dimensões formadoras estabelecidas na organização curricular. Além disso, ofereciam tutoria aos mediadores num determinado espaço de tempo e atendiam aos cursistas de forma virtual, através da plataforma do PIE, e por meio de palestras aos sábados.
- Coordenadores de Mediação – representavam uma instância de articulação entre a coordenação geral e a mediação. Cabia ao coordenador construir uma articulação para o planejamento das atividades de assessoramento dos tutores-autores aos cursistas e planejar, orientar e acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos mediadores junto aos cursistas.
- Mediadores – é a equipe que acompanhava direta e sistematicamente o cursista, sob a orientação da equipe de coordenação. Eram professores da SEE-DF selecionados para atuar no PIE, todos com, no mínimo, o curso de especialização "*Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização*".
- Cursistas – eram professores da rede pública de ensino do DF, em efetivo exercício no início de escolarização (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, ensino especial e educação de jovens e adultos), com habilitação em Magistério/Curso Normal e selecionados em processo específico pelo Cespe/UnB. Tais professores obrigatoriamente precisavam estar em regência de sala de aula, com turma definida.

As interações no PIE

O curso se organizava fundamentalmente em três tipos diferentes de encontros interativos periódicos: a Coordenação de Mediação, que envolvia também a tutoria, as Reuniões de Mediação e as aulas dos cursistas em suas turmas nas escolas da rede pública de ensino do DF.

A Coordenação de Mediação referia-se ao encontro em que todos os mediadores se reuniam para estudar, discutir sobre os conteúdos multidisciplinares e planejar os encontros com os cursistas, sob a

coordenação de um "coordenador de mediação". A Tutoria fazia parte da Coordenação de Mediação e representava o momento em que os tutores (autores dos módulos) se encontravam com os mediadores, com o objetivo de discutir a respeito dos temas apresentados nos módulos. A Mediação era o encontro dos mediadores com os cursistas – professores da rede pública que atuam no início da escolarização.

O organograma abaixo apresenta o fluxo das interações dos componentes dessa rede no PIE.

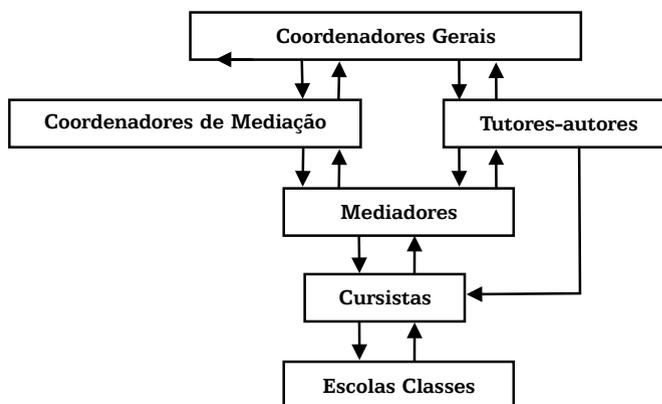


Figura 1 – O fluxo das interações no PIE

Nota: Segunda e terceira linhas – Reunião de Coordenação de Mediação

Terceira e quarta linhas – Reunião de Mediação

A avaliação

Por suas características e aspectos inovadores, o Curso PIE exigia um complexo leque avaliativo que abrangia tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino-aprendizagem como as que se referiam à organização do trabalho pedagógico, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, enfim, à programação do curso como um todo. De acordo com o curso:

O processo avaliativo do curso pauta-se pela perspectiva de uma avaliação formativa que compreende o trabalho pedagógico em suas dimensões macro e micro, articulando a formação docente de uma forma unívoca e não dicotômica em relação aos processos sociais, educativos e do cotidiano das escolas, de tal modo que o desenvolvimento dos alunos, do curso e da sociedade são parâmetros permanentes dos princípios, estratégias e metodologias construídas na vivência dos sujeitos em formação. (Universidade de Brasília, Faculdade de Educação e Cátedra Unesco de Educação a Distância, 2003)

Os módulos de ensino

Os conteúdos de cada período letivo no PIE eram organizados em módulos de ensino – para cada período, um módulo.

Tais módulos eram divididos em três volumes, que se constituíam de conteúdos de, em média, dois temas/assuntos diferenciados e organizados sob a forma de fascículos. Dessa forma, em cada período, os cursistas discutiam a respeito de, em média, seis temas/assuntos diferenciados, ou seja, tinham acesso a seis fascículos, organizados em três volumes e trabalhados sob orientação de um eixo integrador e um eixo transversal.

Cada um desses fascículos também era dividido em três partes, chamadas seções, subdivididas de forma que representa cada uma um encontro entre tutor-autor/mediador e mediador/cursista.

É importante ressaltar que tais seções, fascículos ou volumes não eram discutidos em seqüência. Eram, sim, organizadas a partir dos eixos integradores e transversais, a fim de oferecer uma maior possibilidade de articulação entre os diferentes temas e áreas/dimensões formadoras.

Essa estrutura e organização curriculares, que nos parecia *a priori* inovadoras, conduziu-nos a nos perguntar se, de fato e em que medida, era mediadora de uma nova prática pedagógica aos professores e de que forma contribuía para que os cursistas do PIE atingissem o princípio maior do programa, qual seja o de articular a teoria e a prática. Para perceber tais aspectos acompanhamos os trabalhos de uma das professoras do Curso, aqui identificada como Cursista A, a fim de desvendar os mecanismos que ocorriam em seu processo de construção de conhecimentos que faziam com que ela conseguisse transformar a teoria discutida no curso e na prática pedagógica, especificamente relacionada aos conhecimentos de psicologia, em ferramenta para organização de seu trabalho pedagógico. Os resultados desse estudo são apresentados a seguir.

A teoria e a prática: a construção de conhecimentos com a criança na sala de aula

Toda essa organização do curso oferecia ao cursista referências e aprendizagens significativas para organização de seu trabalho pedagógico e que eram expressas em suas escolas e salas de aula, informação fundamental no que se refere aos objetivos desse estudo. Nesse sentido, observamos a Cursista A em sala de aula no PIE, como aluna, durante o seu quinto período de formação, e seus trabalhos desenvolvidos na sala de aula da escola do ensino fundamental em que atuava como professora, durante sete semanas. Com ela tivemos oportunidades de desenvolver oito observações, distribuídas ao longo do semestre, registradas em diário de campo ou gravadas em áudio.

As informações co-construídas por meio dessas estratégias serão aqui apresentadas a partir de três categorias teóricas: *o exercício reflexivo*, *o papel ativo do aprendiz*, *o papel do outro*.

A Cursista A atuava em uma turma de aceleração – 2ª, 3ª e 4ª séries – composta por 26 crianças (17 meninos e 9 meninas) na faixa etária de 10 a 14 anos. Uma categoria muito citada em entrevistas das cursistas foi a percepção de que *o outro* tinha um papel muito importante na sua

aprendizagem. De acordo com a Cursista A, o PIE organizava situações de aprendizagem onde podiam estabelecer muitas trocas com diferentes sujeitos envolvidos em sua formação, entre eles os tutores e coordenadores do curso, os mediadores de cada turma, as escolas da rede pública, representadas pelos seus colegas de turma, autores variados, palestrantes, etc. Segundo a cursista, por meio dessas trocas elas iam construindo conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a construção de sua identidade de professores.

Esse sentimento de que podia compartilhar as mesmas dificuldades com aqueles que enfrentavam os mesmos problemas e obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes foi algo citado na entrevista como um fator que contribuía significativamente para sua aprendizagem. A partir dessa percepção, a Cursista A enfatizou que a organização de seus trabalhos pedagógicos mudou muito e apontou essa mudança de comportamento tanto ao que vivenciou no PIE quanto do que leu e discutiu a respeito do tema, principalmente nas aulas de psicologia.

Enfim, a Cursista A reconheceu que aprende muito nas trocas interativas e que precisava organizar situações de aprendizagem, em sala de aula, que privilegiassem essas trocas. Nas observações realizadas, percebemos que professora-cursista e alunos utilizavam-se de diferentes meios de comunicação (fala, olhares, gestos, expressões faciais, etc.), o que parecia contribuir para a construção de um bom processo interativo. Na primeira observação da sala, realizada no dia 14/08/2003, por exemplo, registramos o fato de a Cursista A propor aos seus alunos a elaboração de um projeto de pesquisa a respeito das características de cada região do Brasil. Na entrevista ela explica:

Através dele (do projeto) vou ajudar o aluno a construir conhecimento sobre isso e aproveitar pra trabalhar o respeito e a admiração pela diferença. A questão do multiculturalismo, discutida no PIE. (Cursista A)

Enquanto a Cursista A escrevia no quadro os itens da pesquisa, planejava junto com os alunos, aproveitando suas sugestões: os alunos sugeriam que tipo de material poderiam usar ou o que poderiam fazer para atender ao que era solicitado. A Cursista A assumia uma postura comunicativa e ao mesmo tempo facilitadora, reguladora e informativa, ou seja, mediadora. Percebemos que todos estavam muito à vontade para expressar suas idéias, dúvidas, discordâncias ou aceitações. Enquanto copiavam a atividade, alunos e professora-cursista paravam para dar idéias, perguntar sobre o que não entendiam, conversar com os colegas sobre o assunto ou fora dele, buscavam materiais, criticavam as idéias dos outros e achavam graça de comentários picantes – tudo em um clima de liberdade, aceitação e cordialidade. Era evidente que entre a professora-cursista e os alunos havia uma ótima relação interpessoal, no que se refere à comunicação, e uma significativa relação de confiança.

A abordagem sociocultural construtivista ressalta o papel da comunicação nos processos interativos e traz estudos sobre processos de significação no contexto educacional (Branco, 1989; Branco, Mettel, 1995; Salomão, 2001;

Tacca, 2000) para afirmar que, em qualquer processo interativo, todos os envolvidos são sujeitos ativos e têm a comunicação como eixo principal do processo, sendo que esta última não está restrita a meios verbais e diretos, mas abrange qualquer forma que resulte em interação e conduza ao alcance de algum objetivo; ou seja, inclui o cognitivo, o afetivo e as emoções. Dessa forma, o processo interativo envolve a estrutura motivacional dos sujeitos que dele participam, o que se torna possível através de processos comunicativos efetivos.

Como estratégia para aprimoramento constante dessa comunicação, a professora-cursista organizava momentos de reflexão, utilizando-se de textos e de jogos nos quais muitos valores sociais e humanos eram discutidos e repensados. Em uma das sessões de observação, acompanhamos a discussão de dois textos, "A Pipoca" e "Atire a Primeira Flor", e um jogo educativo, "o feitiço vira contra o feiticeiro". Essas atividades favoreceram discussões sobre valores e princípios relativos ao respeito ao próximo, a possibilidade de crescimento pessoal pela transformação, o perdão, a crítica, a coletividade. Na entrevista a Cursista A conta como foi o jogo:

O nome do jogo é "o feitiço vira contra o feiticeiro", mas eu preferi usar um outro termo, escrevi assim: "Tudo que você quer que o outro te faça, faça você primeiro a ele". Antes de escrever isso, entreguei um papelzinho pra cada um, pedi que escrevessem o nome deles e completassem a seguinte frase: "*eu quero que o...* (pedi que colocassem o nome de qualquer pessoa da sala, inclusive o meu) *faça...*" (pedi que escrevessem o que quisessem para o colega fazer). Eles colocaram um monte de coisas, como: imite isso, dê trinta pulos, pegue água pra mim... Quando escrevi no quadro a frase e eles entenderam que era uma atividade que eles próprios teriam que fazer, disseram: "*professora, você enganou a gente!*". Mas eles fizeram. Três alunos se recusaram a fazer. Eu conversei com eles e deixei. Nós conversamos sobre como uns ficam chamando o outro, colocando apelidos, fazendo gracinhas... é uma forma de tentar resolver isso, porque é uma situação difícil. Teve um aluno que escreveu assim, pra um colega gordinho: "*eu quero que o Johnny* (nome fictício) *role pelo corredor!*". Ele que teve que rolar pelo corredor, rolou no corredor na sala. Eles reclamaram, mas fizeram e entraram no clima da brincadeira. Entenderam bem o objetivo. (Cursista A)

Parecia evidente, assim, que a professora-cursista tinha a intenção de que os alunos desenvolvessem um conjunto de crenças e valores, como: o respeito ao outro; o colocar-se no lugar do outro; o entender o ponto de vista do outro; e o lidar com o conflito eu-outro. Com atividades assim acreditava que contribuiria para a construção de um processo interativo que gerasse desenvolvimento.

Durante os encontros da Cursista A com seus alunos, vimos outras formas utilizadas por ela para agir diante das situações de conflito presentes nas aulas. Na pesquisa sobre as regiões do Brasil, por exemplo, muitas situações surgiram, algumas delas provocadas pela própria professora-cursista. No momento em que apontava a apresentação de comidas típicas de cada região, ela sugeriu um dia de festas onde todas as comidas seriam trazidas e fariam um grande lanche. Uma das crianças, no entanto, sugeriu que cada grupo, representante de uma região específica, tivesse um dia diferente para apresentar sua comida.

Iniciou-se, então, um debate na sala. Parte do grupo defendia uma proposta e outra parte defendia outra. Eles ficaram bem tumultuados, mas ouviam as defesas de um ou de outro a partir da intervenção da professora-cursista. As defesas, ainda com pouca consistência, representavam as diferentes opiniões dos alunos e eram ouvidas e analisadas pelos colegas. A professora-cursista acompanhava e participava do debate dando a ele importância significativa, perceptível por todos. No final, após inúmeras discussões, decidiram votar.

Outro momento de ação da Cursista A diante dos *conflitos* observados foi quando ela organizou uma estratégia de reestruturação coletiva de um texto a partir da produção textual de uma dupla de alunos. A professora pediu autorização para a dupla, copiou seu texto no quadro e, em seguida, usando estratégias de atribuição da palavra, em que turnos e tempo de fala eram respeitados, foi reestruturando cada frase. Ela fazia perguntas como: "O que está escrito? O que eles quiseram dizer? Quais outras opções pra gente falar essa mesma coisa? Como poderia ficar mais claro?"

Os *conflitos* surgiam e eram resolvidos através de discussão, argumentação e até votação. Todos os alunos participaram da atividade, e o texto final foi assinado por toda a turma co-autora. É importante ressaltar que, antes de iniciar a reestruturação do texto, a professora-cursista convidou a turma a ler o texto da dupla de colegas, analisar e elogiar. Dessa forma, preocupou-se com a construção de auto-estima positiva da dupla, que se sentiu extremamente privilegiada por ter sido a escolhida para aquela correção coletiva.

Nos episódios observados na sala de aula da Cursista A, pudemos perceber como ela demonstra, pelas suas ações, que superou a compreensão do senso comum de que o conflito é uma incompatibilidade entre opostos que deverá ser eliminada para alcance da harmonia e da paz entre as partes em um contexto determinado. Ao contrário, aproxima-se da concepção de conflito oferecida por Valsiner e Cairns (1992), que entendem que o conflito é o condutor do desenvolvimento, uma vez que, através dele, haverá uma adequação de desajustes em busca de suas transformações, possibilitando um novo estado de desenvolvimento. Ao invés de, como sinaliza o senso comum, tentar evitar o conflito com medo do confronto, a Cursista A o explorava e construía com a turma diferentes alternativas para lidar com ele.

Uma alternativa também muito utilizada pela Cursista A, nas nossas observações, foi o *trabalho em grupos*. Em sua rotina incluía trabalhos em grupo periódicos, para que estabelecessem trocas interativas e vivenciassem situações de conflito, a fim de que, através de uma comunicação adequada, construíssem diferentes processos de negociação produzindo desenvolvimento. De acordo com ela,

Cada dia eles têm aprendido melhor a trabalhar em grupo, porque isso é um processo e eles não tinham esse costume. Eu tive problemas com alunos que não conseguiam se encaixar. Mas desde o começo do ano eu comecei a trabalhar em grupos. Eles tiveram dificuldades, mas agora eles já conseguem trabalhar em grupo. O interessante do grupo é a troca. É muito legal. Eu gosto muito. Quando estão escrevendo um

texto, por exemplo, um fala: "– Não é com essa letra, é com essa. – Professora é com qual letra?" "–Vamos descobrir?". Eles vão ao dicionário ou eu falo logo. Daí dizem: "Ta vendo? Eu não falei". E vão trocando e vão crescendo... (Cursista A)

Vale ressaltar, entretanto que, da mesma forma que Lomov (1977), acreditamos que não é qualquer tipo de relação que conduz a desenvolvimento: elas dependem da natureza da interação. A interação social a que nos referimos fundamenta-se nas contribuições Valsiner (1994). Ela possui atividades mediadas que levam a processos de co-construção, cumprem essa função de interação social e promovem desenvolvimento.

O papel ativo do aprendiz no processo de construção de conhecimentos foi, também, uma questão muito enfatizada nas entrevistas da maioria das cursistas. De acordo com a Cursista A, a partir da vivência oferecida no curso, começou a compreender a importância de se pesquisar sobre a sua realidade, sobre suas ações. Descobriu que o conhecimento precisa ser co-construído a partir das situações de vida diária e que precisa, para isso, agir sistematicamente sobre ele, ou seja, a cursista indica que o PIE proporciona situações de aprendizagem para as quais os cursistas precisam estar em atividade intensa.

Eu busco, pesquiso, vou atrás porque há um esforço muito grande dos mediadores para que façamos assim. Eles também pesquisam e vão atrás. Quando a gente se depara com uma pessoa assim, como a Mediadora A, por exemplo, que vai muito atrás, que quer sempre fazer o melhor, a gente acaba buscando fazer também. Isso faz a gente aprender muito e eu aprendi muito com eles, tenho aprendido muito e tenho crescido muito. (Cursista A)

Para a Cursista A, esse foi um grande aprendizado que contribuiu diretamente na organização do seu trabalho pedagógico. Afirma que procura organizar os trabalhos de sala de aula considerando que seus alunos também podem utilizar essas mesmas ferramentas no processo de construção de conhecimentos.

Por esse motivo utiliza na sua sala de aula a *pesquisa* como uma importante estratégia metodológica. A proposição das atividades estava sempre ligada a um projeto maior, coletivamente definido em sala de aula e relacionada com algum problema surgido no grupo. A *participação ativa* dos alunos no processo de construção de conhecimentos era muito perceptível, e a professora-cursista não poupava situações em que esses alunos estivessem em interação com outros para que pudessem constantemente ressignificar sua interpretação da realidade. Essas produções, individuais ou grupais, eram constantemente socializadas, apreciadas e discutidas pelo grupo de alunos e professora-cursista, o que contribuía para o desenvolvimento global do aluno. Quando perguntei o motivo de fazer assim, respondeu:

Se eles precisam tomar conhecimento da geografia, melhor que seja pesquisando, vivenciando um pouco disso, apesar de não estarem indo lá pra ver, mas estão, pelo menos, pesquisando, vendo, desenhando e utilizando a criatividade deles para aprender. Eles pesquisam, ficam

doidinhos tentando achar as respostas. Uns vão ajudar os outros, igual você viu lá. É super legal. Eles tomam conhecimento e estão trabalhando em grupo, desenvolvendo respeito um pelo outro, um pela cultura do outro. Com atividades assim, as crianças começam a respeitar e admirar o que tem de bonito em cada lugar, porque eles vêem as praias e um monte de coisas nos livros que levei pra pesquisa. Para essa aula eu tive que levar aquele monte de material, foi uma canceira. Eu podia chegar com um texto enorme e as perguntas depois e pronto. Isso pra mim seria muito mais fácil, mas eu não estaria alcançando meus objetivos. Eles não estariam conhecendo, desenvolvendo respeito e admiração, não estariam gostando de fazer e aprender. (Cursista A)

A *concepção de aprendizagem* da professora fica evidenciada quando ela explicita a atividade de modo similar ao que vivencia no seu Curso de Formação. Reconhece que os conhecimentos são produtos socioculturais e que, para serem adquiridos, tanto o contexto social e a interação com os outros, quanto a participação ativa do aluno com o professor, com os outros alunos e com os outros envolvidos no processo de aprendizagem tornam-se fundamentais.

Propicia, então, situações desafiadoras e dinâmicas de construção de conhecimento, como uma questão de pesquisa, por exemplo, acreditando que, pelo confronto de posições, essas interações serão otimizadas e a aprendizagem alcançada.

Para contribuir com essa estratégia dentro da sala de aula, a Cursista A havia organizado uma pequena biblioteca composta de livros de literatura variados e revistas infantis, além de livros didáticos, dicionários, gramáticas, etc. Esse material era permanentemente utilizado pelos alunos nos diferentes momentos de sala de aula. No processo de discussão do projeto de pesquisa das regiões do Brasil, por exemplo, enquanto copiavam as sugestões de atividades para o projeto, surge uma dúvida entre os alunos a respeito do significado de "parlenda". Imediatamente, sem que a professora nada sugerisse, dois alunos se levantaram, foram até a biblioteca da sala e pegaram o dicionário para procurar a palavra. Ficou evidente que essa era uma atitude rotineira naquela sala de aula, que era uma prática comum entre os alunos.

A Cursista A usava várias estratégias para incentivá-los para a leitura. Os livros e revistas da biblioteca eram emprestados periodicamente; às vezes a Cursista A iniciava a leitura de um livro e parava na metade, a fim de despertar a sua curiosidade e interesse na continuidade da leitura. Era comum a promoção de momentos de leitura individual ou coletiva e desenhos na sala, atividade extremamente apreciada pelos alunos. Durante nosso período de observação, a Cursista A organizou uma visita a uma feira do livro, organizada em um *shopping center* da cidade. A estratégia mais usada pela professora-cursista, no entanto, era ler para eles. Ela justifica essa atitude assim:

Uma professora do curso Prof^a (Programa de Formação de Alfabetizadores – SEE) deu uma oficina de leitura pra gente e falou que quando a gente lê para o aluno desperta nele o interesse de ler também. Eu leio muito e, por isso, que eles ficam doidinhos que a caixa (*de leitura*) apareça para que eles possam ler também. Quando, hoje, por exemplo, que está sem o cantinho da leitura, por causa da disposição

da sala, eles já me pediram a chave do armário de livros, eu dei e eles deixaram o armário aberto. Assim eles iam lá e pegavam o livro na hora em que eles quisessem ou quando terminam a atividade. (Cursista A)

Concepção semelhante é observada por Maciel (1996) em estudo de caso sobre o trabalho de uma professora de 1ª série cujo trabalho em alfabetização era uma referência na comunidade. Maciel (1996, 1999) faz uma discussão interessante a respeito da leitura em sala de aula e a partir dos trabalhos de Azevedo (1994), Bajard (1992), Dantas e Prado (1994) e outros, sinaliza a importância da associação entre leitura e escrita na escola, rejeitando propostas que privilegiam a produção de texto em detrimento da formação do leitor. Entendemos que propostas como a vivida na sala de aula da Cursista A estão entre as estratégias defendidas por Maciel como fundamentais para resgatar não apenas a competência em leitura, mas principalmente o prazer de ler, fundamental para a formação de leitores-escritores.

Enfim, a cursista demonstra reconhecer que, a partir dos estudos desenvolvidos no curso e da experiência de aprendizagem vivenciada, modificou a forma de ver e contribuir para a aprendizagem de seus alunos e dela mesma. Consideramos que essa concepção de atividade expressada nas ações e nas palavras das cursistas do PIE está muito relacionada com o que Valsiner e a perspectiva sociocultural construtivista sugerem quando reconhecem o ser humano como capaz de agir voluntariamente sobre o mundo a partir das sugestões advindas da cultura coletiva.

Ao avaliar o PIE, a professora-cursista afirma que por meio dele sente-se crescendo cada dia um pouco mais. "Eu já tinha conhecimentos e prática e venho aperfeiçoando. Com certeza hoje já não sou a mesma. Tenho mudado e colocado em prática o que a gente tem aprendido."

Essa preocupação com a *reflexão* foi muito sinalizada e representou um dos mecanismos fundamentais apontados por todas as cursistas entrevistadas, inclusive a Cursista A, para a construção de conhecimentos e utilização dos saberes aprendidos na prática pedagógica. Relacionam o aprender com a capacidade de transformar o conhecimento construído ao longo da história pela cultura em instrumento prático para resolução de problemas na vida. Sentem-se, pois, aprendendo quando lembram e sabem usar, em situações de vida prática, o conhecimento discutido nas trocas interativas, nas leituras e releituras da realidade que ocorrem no PIE.

A partir desse ponto de vista, a Cursista A aponta que o processo de construção desse conhecimento envolve uma análise reflexiva dos problemas reais baseada em diferentes referências teóricas, preferencialmente de diferentes áreas de conhecimento. Isso significa que, para aprender, precisa viver uma situação real, entender o que se discute teoricamente a respeito dessa situação e construir alternativas metodológicas de ação sobre aquela realidade.

Eu sei que tenho crescido porque sei de coisas que não sabia, eu posso conversar de coisas que eu nunca falava. A gente aprende muita coisa nova, muita coisa diferente e quando coloca em prática, fica tudo melhor. A gente chega na sala e tenta praticar aquilo que está escrito ali. O que a gente estudou, o que a gente pesquisou, o que a gente leu, a

gente coloca em prática junto com o aluno. Eu tenho visto o resultado. No ano passado eu também tinha uma turma de 2ª série muito difícil. Metade da turma não era alfabetizada. Alguns nem conheciam o alfabeto. Eu fui trabalhando, trabalhando. Dessa turma apenas um aluno ficou. Eles tiveram um crescimento muito grande. Tudo que a gente via lá eu colocava em prática também. Desenvolvia as atividades com meus alunos, nos meus porta-fólios isso aparece. (Cursista A)

A reflexão, portanto, envolve necessariamente, segundo a cursista, um mergulho teórico a partir da realidade vivida em sala de aula. Para ela, a partir dessa reflexão poderá compreender a teoria, reconhecer seu valor e provocar transformações em suas atividades. Considera que esse exercício reflexivo propiciado nas várias estratégias metodológicas vivenciadas no curso representa uma rica oportunidade para olhar a realidade; entrar em contato com diferentes fontes teóricas que possam contribuir para interpretação dessa realidade; criar, individual ou coletivamente, diferentes alternativas de intervenção a partir dessas interpretações; vivenciar tais alternativas no sentido de superar suas dificuldades emergenciais; avaliar tais experiências dinamicamente e sistematicamente; e ressignificar sua atuação através de uma ação transformadora.

A Cursista A entende, ainda, que a oportunidade de fazer seu curso superior na universidade pública representou um grande privilégio. Considera que a universidade estava distante dela e da escola pública em geral. Com esse projeto, crê que essa distância foi diminuída. A esse respeito afirma: "É maravilhoso ser formado na universidade pública e atuar na rede pública, quando a gente batalha tanto por uma educação pública de qualidade."

Considerações finais

O objetivo do estudo foi analisar a estrutura e dinâmica do Curso PIE, a fim de compreendermos como a organização do seu trabalho pedagógico contribui para que os professores-cursistas transformem os conhecimentos teóricos e práticos discutidos em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico. Era nossa intenção contribuir para a construção de estratégias didáticas próprias para a formação de professores. Nesse artigo, portanto, buscamos explicitar algumas direções interessantes para as discussões teóricas nos cursos de formação de professores, direções essas que englobam diferentes aspectos da formação docente e que serão agora apresentados como as grandes contribuições deste estudo.

Nossas considerações a respeito da metodologia a ser utilizada nos cursos de formação de professores estão diretamente vinculadas a três categorias construídas a partir da abordagem sociocultural construtivista, quais sejam: *o exercício reflexivo, o papel ativo do aprendiz, o papel do outro*.

Com relação ao exercício reflexivo, propomos estratégias que coloquem os alunos, futuros professores ou professores em formação continuada, como praticantes reflexivos diante da prática pedagógica, de forma que assumam o compromisso com o avanço do conhecimento e com o

seu aperfeiçoamento, sendo, portanto, vistos como pesquisadores na ação. A formação deverá se preocupar em contribuir para que os professores incorporem em seu fazer a noção de que estudantes possuem histórias e experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos que devem ser trazidos para o ambiente educacional. Com estratégias assim acreditamos que possibilitaremos que o professor supere a visão mecânica e linear entre conhecimento técnico-científico e a prática pedagógica, além de perceber o mundo com um pensamento composto por conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação-na-ação (Schön, 1987). Assim serão capazes de compreender, respeitar e valorizar a pluralidade cultural na escola e na sala de aula e de promover espaços de resistência e negociação, combinando teoria social e prática com fins emancipatórios.

A categoria "o papel ativo do aprendiz" sugere estratégias que coloquem o aprendiz como ativo no seu processo de co-construção de conhecimentos e da sua cultura individual a partir das sugestões advindas da cultura coletiva. Nesse processo, é importante que os cursos de formação organizem espaços de trabalho e formação que propiciem a constituição de redes de formação contínua em que o papel ativo do aprendiz seja valorizado. Para isso, consideramos que em tais espaços façam-se presentes a gestão democrática e práticas curriculares participativas, de forma que a história pessoal do professor e seus interesses e habilidades sejam considerados no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e motivação.

O papel do outro é a terceira categoria discutida neste estudo e representa mais uma consideração relacionada com as estratégias metodológicas que poderão contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores em cursos de formação. Com base na concepção de aprendizagem da abordagem sociocultural construtivista e nos resultados apresentados neste estudo, consideramos que os cursos de formação de professores devem preparar o trabalho pedagógico da sala de aula sob a forma de situações nas quais os alunos, futuros professores ou professores em formação continuada, enfrentem problemas a resolver. Nesse espaço, alunos e conhecimentos devem ser postos em relação dentro de um contexto de interações que permita aos alunos realizar atividades coletivas em que possam estar constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas "*orientações para objetivos*".

Com estratégias assim, consideramos que poderemos contribuir para a construção de escolas como lugares de formação permanente, com espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas, consolidando sistemas de ação coletiva no seio do professorado e uma cultura de cooperação.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica da alfabetização. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 31-50.

BAJARD, E. Afinal onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, v. 83, p. 29-41, nov. 1992.

BATISTA, C. O. *Processo avaliativo do Curso Pie*: Repercussões na atuação dos professores-estudantes. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M., BARBOSA, N. V. S.; SOARES, S. L. *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE*. Brasília: UnB, 2000. Não publicado.

BRANCO, Ângela U. *Socialização na pré-escola*: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BRANCO, Ângela U.; METTEL, Tereza P. L. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 2, n. 1, p. 13-22, 1995.

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. *Co-constructivist perspectives on the coordination of goal orientation in social interaction*. Madri, Julho 1994. Paper apresentado em simpósio do 23º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada.

_____. Changing methodologies: a co-construtivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Development Societies*, v. 9, n. 1, p. 35-64, 1997.

_____. *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2004. (Child development within culturally structured environments, v. 5).

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20 n. 68, p. 126-142, 1999.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSES, Maria A. A.; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

CUNHA, M. V. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 51-80, 1998.

DANTAS, H.; PRADO, E. C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-111.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Fundação Educacional. *Projeto do Curso Habilitação ao Magistério*. Brasília, 1995. Não publicado.

KUHN, Martin. Formação de professores: buscando novos tempos e espaços. *Espaços da Escola*, Ijuí, n. 44, p. 25-29, 2002.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LOMOV, B. F. Procesos Psicológicos y Comunicación. In: SHOROKHOVA, E. V. *Fundamentos conceptuales y métodos en psicología social*. Moscou: Nauka, 1997.

MACIEL, Diva. *Análise das Interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem de leitura e escrita*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e da escrita. In: PAZ, M. G.; TAMAYO, A. *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Dicionário do professor: tempos e espaços escolares*. Belo Horizonte: SEE/SIAPE, s.d.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. *Psicología escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. [S.l.]: Átomo e Alínea, 2001.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOTA, C. R. *Avaliação e formação docente: o uso do porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do curso PIE/FE/UnB : avanços e retrocessos em busca da avaliação formativa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, Roberta G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RAPOSO, Mírian B. T. *As interações professor-professor no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

RAPOSO, Mírian B. T.; MACIEL, Diva. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005.

SALOMÃO, Sammya. *A co-construção de crenças e valores: comunicação e metacomunicação nas interações professora-alunos em sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SCHNITMAN, D. F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: _____. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D. *Educating the Reflexive practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TACCA, Maria C. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização – PIE: Eixo Integrador - escola como instituição social*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Cátedra Unesco de Educação a Distância. *O Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE/FE/UnB: construção da fundamentação teórico-metodológica*. 2003. Não publicado.

VALSINER, Jaan. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: GRAAF, W.; MAIER, R. (Org.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994.

_____. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: W de GRAAF, W. de; MAIER, R. (Org.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994. p. 47-70.

_____. *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

_____. Crossroads of the deductive and inductive lines of knowledge construction in psychology. In: _____. *Culture and the development of children's actions*. 2. ed. New York: Wiley, 1997. p. 67-125.

_____. *Culture and the Development of children's actions*. Great Britain: John Wiley & Sons, 1987.

_____. Culture and the Development. In: _____. *Culture and human development*. London: Sage, 2000. p. 49-59.

_____. *Human Development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VALSINER, Jaan; CAIRNS, R. Theoretical perspectives on conflict and development. In: SHANTZ, C. V.; HARTUP, W. W. (Org.). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Míriam Raposo, doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), é professora colaboradora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia (PED/IP) dessa Universidade e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Microgêneses das Interações Sociais (Labmis) daquele Departamento.

rmirian@unb.br

Diva Maciel, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia (PED/IP) da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Microgêneses das Interações Sociais (Labmis) daquele Departamento.

diva@unb.br

Recebido em 21 de junho de 2007.

Aprovado em 13 de setembro de 2007.

Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental

Dália Melissa Conrado
Sueli Almuiña Holmer Silva

Resumo

Buscou caracterizar a prática educativa da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, visando contribuir para a inserção da dimensão socioambiental na prática pedagógica do ensino fundamental, de acordo com as necessidades e a realidade da instituição. Foram investigadas as concepções da comunidade escolar, a realidade do bairro e as perspectivas pedagógicas que influenciam a prática do professor, além de projetos e do plano de desenvolvimento da escola. A análise dos dados obtidos revelou a necessidade de realização de cursos de capacitação, oficinas e palestras envolvendo a comunidade da escola e do bairro para possibilitar a mobilização coletiva e a transformação da situação atual.

Palavras-chave: educação ambiental formal; ensino fundamental; abordagens pedagógicas; técnica de projetos.

Abstract

Characterization of Presidente Castelo Branco Municipal School, Salvador-BA: subsidies for the environmental educational in pedagogical practice of basic education

The present work has tried to characterize the educative practice of Presidente Castelo Branco Municipal School, in order to contribute to the insertion of the social and environmental dimension in pedagogical practice of basic education, according to the necessities and the reality of the institution. The conceptions concerning the school community, the district reality and the pedagogical perspectives, which influence the educator's practice, have been investigated; besides, we also studied the school's projects and development plan. The analysis of the obtained data revealed the necessity for organizing qualification courses, workshops and lectures, involving the school community and the neighborhood, in order to make the collective mobilization for transformation of the current situation possible.

Keywords: environmental education; basic education; pedagogical approach; projects' technique.

Introdução

A importância da educação ambiental na escola

Ao observar a história da Educação Ambiental (EA) no Brasil, verifica-se um desenvolvimento gradativo de seus objetivos e sua abrangência, priorizando-se atualmente em seus fundamentos não apenas as dimensões ética e ecológica, mas também os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

No âmbito escolar, profissionais esforçam-se para aplicar a EA aliada ao conteúdo curricular. Entretanto, a influência do paradigma cartesiano e das abordagens tradicional e tecnicista na prática pedagógica dificulta a efetivação da educação ambiental no ensino, resultando de atividades pontuais geralmente fundamentadas na vertente ecológico-preservacionista, que não considera reflexões críticas sobre a sociedade e o modo de produção vigente.

De acordo com Candiani et al. (2004), a EA é uma dimensão, dada à educação, que pretende possibilitar a compreensão da complexidade e dos problemas do meio ambiente relacionando-o com questões socioculturais e político-econômicas. Visa a construção de valores de solidariedade, respeito e ética, além da participação crítica, consciente e responsável, por meio de ações individuais e coletivas, na busca de solução para estes problemas.

Partindo do pressuposto de que a sociedade valoriza o que lhe afeta diretamente, verifica-se a necessidade de identificar e trabalhar com temáticas locais na prática da educação ambiental formal.

Neste contexto, a educação ambiental nos ensinos infantil e fundamental deve considerar as situações locais para estimular e desenvolver a cidadania participativa dos alunos, ao discutir os problemas da realidade, estimulando-os a se sentirem parte e responsáveis pelos problemas, construindo assim o conhecimento contextualizado com a realidade local.

Desta forma, para alcançar a EA efetiva, a escola precisa desenvolver formas de preparar cidadãos críticos que saibam exigir justiça social e ética nas relações sociais e com a natureza, mas também que participem da melhoria da qualidade de vida do bairro e da sua cidade, contribuindo com ações responsáveis e conscientes no seu cotidiano.

Concepções de meio ambiente e educação ambiental

Tozoni-Reis (2004) organiza as concepções sobre a relação do ser humano com o meio natural em três categorias: de sujeito natural, cognoscente e histórico.

Para a autora, a *concepção natural* associa-se ao vínculo harmônico e idílico do ser humano com a natureza. A partir da visualização da espécie humana como dominadora e destruidora do meio natural, busca-se a reintegração da sociedade à natureza primitiva. Considera-se tal concepção uma representação romantizada, saudosista, e relacionada a uma imagem mágica, antropomorfizada e orgânica da natureza.

Já a *concepção cognoscente* – influenciada pela visão mecanicista do mundo, pela objetividade da ciência e, conseqüentemente, pelo utilitarismo e antropocentrismo – busca, com a tecnologia e a acumulação de conhecimentos, a solução para os impasses ambientais, visando condições para um processo produtivo de baixo impacto ao meio natural. Nessa concepção, o ser humano precisa conhecer e dominar a natureza, utilizando os "recursos naturais" de modo controlado e de forma a garanti-los para a próxima geração.

Na *concepção histórica*, o ser humano é visto como parte da natureza: nela interfere, com ela interage e a transforma – a ela e a si próprio. Entende-se o vínculo humano com a natureza como uma relação entre a sociedade e o meio natural, isto é, inserindo-se nesta relação as dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. A história e a cultura são condicionantes e mediadoras desta relação que está associada a uma concepção filosófica do ser humano, na qual suas necessidades são mutáveis por meio das relações sociais que, por sua vez, determinam transformações na natureza e na sociedade.

Reigota (2001) destaca em seu estudo as representações sociais de meio ambiente a partir de investigação no meio escolar. Podem-se classificar as representações encontradas pelo autor como: *naturalizada* (envolvendo as concepções natural e cognoscente de Tozoni-Reis) e *histórico-social* (equivalendo à concepção histórica classificada por Tozoni-Reis).

Para Tozoni-Reis (2004), as concepções do meio ambiente e da relação do ser humano com a natureza influenciam as concepções de educação ambiental e, conseqüentemente, as atividades realizadas. A

autora estabelece três concepções de EA: *natural* (relacionada a atividades de cunho afetivo e espiritual, com vista a adaptar o indivíduo ao ambiente natural e harmônico), *racional* (associada à aquisição de informações como forma de conscientização para o uso racional dos recursos naturais) e *histórica* (visando a formação do sujeito histórico e a transformação social, na superação da alienação, da exploração dos seres humanos e da mercantilização da natureza).

A concepção de ambiente da maioria das pessoas é restrita a bichos, plantas, lixo, tendo como referência a utilidade imediata da natureza para o ser humano. Esta visão antropocêntrica tem sido reforçada na educação tradicional, onde somente há transmissão de conhecimentos, que na maior parte das vezes apresentam-se desvinculados da realidade (Reigada, Tozoni-Reis, 2004, p. 155).

Para Medina, Leite e Santos (2001) ocorrem duas vertentes da educação ambiental: a *vertente ecológico-preservacionista* e a *vertente socioambiental*.

A primeira, predominante nas décadas de 60 e 70, organiza suas atividades em torno das disciplinas de Ecologia e Biologia (considerada pela autora como uma abordagem reducionista); prioriza elementos do entorno imediato, como visitas a parques e reservas, trilhas, plantio, coleta seletiva, passeios, e objetiva a formação e o desenvolvimento individual de atitudes éticas, além da aquisição de valores em relação ao meio natural, a partir de uma visão sacralizada deste. Além disso, busca preservar e conservar a natureza, sem analisar as causas econômicas e sociais dos problemas ambientais; separa o mundo construído e o mundo natural, excluindo o ser humano e as suas realizações sociohistóricas do meio ambiente; e ainda apresenta uma visão catastrófica do futuro da humanidade, visando a volta às comunidades naturais e primitivas, como se elas fossem sociedades harmônicas e sem conflitos.

A segunda tendência, chamada socioambiental, é acrescida pelas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando o modelo de desenvolvimento atual como causador da degradação ambiental. Ela ainda prevê a organização de suas atividades com o objetivo de formar cidadãos democráticos, críticos, participativos, responsáveis e conscientes pelos seus atos, por meio de uma escola que proporcione outras fontes de informação e outras formas de pensar, além de possibilitar a participação comunitária na solução de problemas concretos e a integração do conhecimento na prática interdisciplinar.

Paradigma mecanicista e pensamento complexo

De acordo com Grün (1996), a ética antropocêntrica – que considera que tudo no universo está em função do ser humano – é uma das principais causas da crise ambiental, pois foi a partir dela que se consolidou o paradigma mecanicista, que abandonou a concepção orgânica da natureza (aristotélica) em detrimento de uma visão da natureza mecânica e sem vida.

Deste modo, a compreensão do caráter político e ético da crise ambiental é restringida pelo pensamento científico moderno, que não valoriza conhecimentos tradicionais e saberes antigos, desprezando o passado e supervalorizando o presente e a autonomia humana.

O modelo explicativo advindo do cartesianismo simplesmente nos impede de abordar a crise ecológica em sua forma necessariamente complexa e multifacetada. Assim, nossa linguagem é disruptiva e explicativa, enquanto que o que precisamos é de uma linguagem integrativa e compreensiva. Nosso discurso é reducionista, ao passo que necessitamos de uma abordagem complexa. Qualquer pedagogia ou currículo que não levar isso em conta em muito pouco contribuirá para educar cidadãos capazes de interferir na realidade política da crise ambiental (Grün, 1996, p. 52).

Além disso, intensificam-se as relações competitivas e de individualismo neste sistema, enfraquecendo o desenvolvimento de valores como a cooperação mútua e o trabalho coletivo (Reigada, Tozoni-Reis, 2004). Este contexto, somado à fragmentação do conhecimento, é considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996), que recomendam para o ensino a busca da visão integrada da realidade, utilizando o trabalho em grupo para compreender o sistema, as suas interações e a interdependência dos seres vivos como um todo.

Segundo Capra (2003), a perspectiva do pensamento sistêmico aborda os sistemas vivos como teias integradas em complexas relações de dependência, contribuindo para o fortalecimento da democracia e da cidadania planetária. Dessa forma, a reforma do pensamento abrange: a ligação entre os fenômenos da realidade em um contexto maior e sua relação com conhecimentos e saberes (Morin, 2004); o diálogo entre natureza e cientista, buscando conhecer fenômenos raros e aleatórios, estáveis e instáveis (Reigota, 2001); e a mudança na relação entre o ser humano e a natureza (Noal, 2001).

Educação ambiental no ensino fundamental

O trabalho da EA nos anos iniciais deve estimular a auto-observação e a auto-reflexão da criança, ao desenvolver projetos que não levem apenas à participação automática, mas a discussão sobre as atitudes e formas de pensar, sem discriminar os conhecimentos tradicionais, e também sobre a visão crítica de valores vinculados pelos meios de comunicação (Morin, 2004; Brasil, 1996).

É importante que o professor perceba que as questões ambientais estão inseridas em vários temas como: preconceito; violência; má distribuição de renda; desrespeito aos colegas; desperdícios; mau uso dos recursos naturais; desvalorização da vida e outros, que são reflexos do modelo de sociedade em que estamos inseridos. Daí a necessidade de se trabalhar com os alunos atividades que lhes propiciem reflexões e vivências. Exemplo: ao invés de a professora da pré-escola ensinar para os alunos que as árvores são importantes porque nos fornecem oxigênio, algo abstrato demais para essa idade [*além da visão antropocêntrica*]

e utilitarista da natureza], seria melhor questioná-las sobre o porquê de as folhas das árvores ficarem viradas para cima e as raízes para baixo; pedir-lhes para observarem quais os animais que ficam nas árvores e o que eles fazem; pedir-lhes para subirem nas árvores; ouvirem com um estetoscópio o barulho da seiva; enfim, criarem situações que desenvolvam a afetividade e a curiosidade das crianças para conhecer as árvores, pois só podemos preservar aquilo que amamos e só amamos aquilo que conhecemos (Braga, 2003, p. 24).

Neste sentido, Bellini (2004) defende a prática da EA como educação científica, para formação de indivíduos que questionem sobre os fatos e não apenas aceitem o que lhes é imposto. Para isso, é necessário o desenvolvimento da observação, que incentiva a curiosidade; do estímulo a trabalhos em grupos, que amplia a solidariedade e a cooperação; e do desenvolvimento da paciência para a obtenção de resultados.

Para a autora, o professor deve permitir ao aluno experiências e vivências, por meio de uma relação horizontal e dialógica entre educador e educando. Além disso, deve incentivar o aluno a buscar a resposta de perguntas e desafios a partir da curiosidade sobre eles. Deve auxiliar a criança a descobrir a história e o processo do conhecimento e não apenas apresentar o produto deste (a ser memorizado).

Capra (2003) sugere, para a aprendizagem de conteúdos e conceitos a partir da prática e para o desenvolvimento do pensamento sistêmico, a criação de uma horta (cultivo) e o conseqüente preparo de alimentos com seus produtos (ênfatisando o ciclo de nutrientes, o fluxo de energia e a dinâmica da natureza). Os alunos poderão relacionar o ciclo dos alimentos com outros ciclos maiores da natureza (como ciclo da água, das estações, da vida) e reconhecer a complexa teia da vida e, nela, o papel do ser humano.

Outros temas poderão ser propostos e discutidos a partir da horta na escola, como agrotóxicos, saúde humana e manutenção do solo.

É evidente que só é possível integrar o currículo através da horta, ou de outro projeto de orientação ecológica, se a escola se tornar uma verdadeira comunidade de aprendizagem. As relações conceituais entre as várias disciplinas podem ser explicitadas apenas se existirem relações humanas correspondentes entre professores e administradores. Em uma comunidade de aprendizagem como essa, professores, alunos e administradores estão todos conectados em uma rede de relações, trabalhando juntos para facilitar a aprendizagem. O ensino não acontece de cima para baixo, mas existe uma troca cíclica de informações. O foco está na aprendizagem, e todos no sistema são ao mesmo tempo mestres e aprendizes (Capra, 2003, p. 32-33).

Vale ressaltar que Leonardi (1997) destaca os três componentes básicos do trabalho de EA: o *diálogo*, como possibilitador do trabalho com as diferenças; o respeito às diferenças no trabalho em equipe; e a troca mútua propiciada pela *interdisciplinaridade*, na qual se reconhece a humildade do conhecimento e a linguagem comum para o desenvolvimento de todo o grupo.

Para a avaliação, Reigota (1994) recomenda a auto-avaliação e a avaliação tradicional com caráter formativo (permitindo diálogo e compreensão dos erros). Tomazello e Ferreira (1995) e Braga (2003) sugerem a

avaliação processual e o uso de indicadores de mudança de mentalidade e de comportamento.

O envolvimento de toda a comunidade escolar em projetos de EA é essencial para tornar o projeto sustentável no tempo. Também deve ser buscado o trabalho com a comunidade do entorno, estimulando a ação conjunta dos moradores para a escola, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade de vida local (Andrade et al., 2002).

Abordagens pedagógicas e educação ambiental

Para viabilizar a inserção da dimensão socioambiental na escola, é necessário conhecer as abordagens pedagógicas que norteiam as suas práticas educativas. Medina, Leite e Santos (2001) organizam comparativamente essas abordagens na seguinte ordem: tradicional, tecnicista, humanista, construtivista, sociocultural, histórico-crítica e sociointeracionista.

Na abordagem *tradicional* ocorre a valorização da memorização, da acumulação do conhecimento sem questionamentos, da verbalização e da autoridade do professor. O aluno apenas absorve passivamente os conteúdos selecionados pela sua utilidade, por meio de exercícios de repetição e de tarefas rotineiras. A relação aluno-professor é unilateral, na qual são desconsideradas emoções e diferenças individuais (Mizukami, 1986).

O objetivo da abordagem *tecnicista*, conforme Mizukami (1986), é a aquisição de comportamentos adequados e úteis à sociedade vigente. Essas atitudes associam-se a habilidades e condutas a serem desenvolvidas a partir de estímulos e a serem reforçadas por meio de notas e prêmios. Ocorre observação pelo aluno de experimentos realizados pelo professor, e a relação deste com o aluno ainda é vertical. O planejamento educativo é realizado por especialistas, sendo o educador um mero executor daquele.

Para Medina, Leite e Santos (2001), a abordagem *humanista* valoriza o aprendizado a partir do interesse e das necessidades do aluno e das situações reais. Busca-se desenvolver criatividade, independência e maturidade emocional por meio de interações e de diálogos. O professor estimula a auto-iniciativa, a auto-reflexão e a participação dos alunos, conduzindo-os a uma aprendizagem significativa.

A abordagem *construtivista*, ao considerar a construção do conhecimento a partir da formação de estruturas mentais, em um processo progressivo de adaptação entre o sujeito e o meio, contribui na educação ao propor desafios que exigem a investigação por parte do aluno, para a reconstrução e a redescoberta do conhecimento. Além disso, objetiva a autonomia intelectual do aluno e a democratização de suas relações por meio da vida social, desenvolvida com base na reciprocidade e na cooperação em grupo (Mizukami, 1986; Medina, Leite, Santos, 2001).

De acordo com Capra (2003), um ambiente rico em experiências e desafios torna o aprendizado duradouro, aumentando e reforçando novas conexões neurais, a partir de formas variadas de cognições e aprendizagens.

Segundo Medina, Leite e Santos (2001), a abordagem *sociocultural* considera que a educação deve ocorrer em qualquer local, e não apenas

na escola. O conhecimento é desenvolvido quando parte da realidade dos indivíduos e objetiva a solução dos problemas locais. Portanto, o aprendizado provém da conscientização sobre o papel do sujeito na sociedade atual, a partir da reflexão e da busca de ações para superar a condição alienada do ser humano:

O homem alienado é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com o seu mundo real. Sua forma de pensar é reflexo do pensamento e expressões da sociedade dominante. Por seu lado, as sociedades dominantes também sofrem processos de alienação ao se convencerem da infalibilidade de seu pensamento (Mizukami, 1986, p. 90).

O exercício da democracia, o respeito às diferentes culturas e a relação de colaboração e compromisso entre professores e alunos são requisitos para uma educação problematizadora, que considera a construção do conhecimento a partir da discussão de problemas do cotidiano (Mizukami, 1986).

A abordagem *histórico-crítica* considera os condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais para a produção do conhecimento e o desenvolvimento da prática social dos alunos dentro da escola, objetivando a formação de sujeitos politicamente comprometidos com a transformação da sociedade atual (Medina, Leite, Santos 2001).

Na abordagem *sociointeracionista*, o conhecimento é mediado pela linguagem e desenvolvido a partir do contexto sociocultural do indivíduo. A educação enfatiza a interação entre os sujeitos, pois apenas com a troca coletiva ocorre a aprendizagem. Desse modo, o aluno aprende a partir de diálogo, de participação e de atividades criativas, ao desenvolver relações intra e interpessoais e de troca com o meio.

Como é possível perceber, é importante conhecer a abordagem do ensino utilizada na escola para que esta possa ser aperfeiçoada (Mizukami, 1986). Além disso, a adoção das abordagens sociais (sociocultural, histórico-crítica e sociointeracionista) e construtivista na prática educativa – não desprezando a contribuição da abordagem tradicional à disciplina e à organização da escola – possibilita o trabalho de EA em sua vertente socioambiental, uma vez que viabiliza o trabalho em grupo, as discussões, a ênfase na busca de soluções para os problemas cotidianos e o desenvolvimento da cooperação, da reflexão crítica e da ação.

Técnica de projetos

Também denominada didática ou pedagogia de projetos, essa técnica não busca apenas encontrar respostas e soluções para problemas levantados, mas também aprender de forma significativa o tópico estudado, após investigação e experiência ativa sobre ele. Além disso, ela valoriza as experiências para a aprendizagem, a aplicação de conhecimentos, as habilidades e os saberes em situações reais, o desenvolvimento das inteligências múltiplas e a dimensão emocional da criança (Capra, 2003; Antunes, 2001).

Conforme Abramovay (2003), os projetos contribuem para melhorar o relacionamento na comunidade escolar, aproximando seus integrantes e incentivando a colaboração mútua. Além disso, ocorre o desenvolvimento da auto-estima e da responsabilidade coletiva.

É fundamental a participação de professores e de alunos, além de pais, funcionários da escola e pessoas da comunidade. O projeto a ser desenvolvido deve estar claramente definido no Plano Pedagógico da Escola, geralmente complementando o conteúdo das disciplinas (Henning, Monte, 1976).

O trabalho por projetos cumpre as finalidades da EA quando busca formas de resolver problemas socioambientais ligados à realidade dos sujeitos, envolvendo a comunidade e preparando cidadãos participativos. Além disso, possibilita promover a interdisciplinaridade com o desenvolvimento: do conhecimento, associado à investigação; da mudança de condutas, aliada à criatividade e ao trabalho em equipe; e do senso crítico e do comprometimento, com a participação democrática do grupo.

A Pedagogia do Projeto é um método que envolve toda a escola, inclusive os pais de alunos, no estudo de um tema específico. Ele permite que cada disciplina desenvolva o tema proposto sob a sua ótica e especialidade. Os pais participam, contribuindo com a sua experiência e conhecimento sobre o tema. Os alunos se empenham em explorar particularidades que lhes interessam num mesmo ano letivo. A escola pode desenvolver um tema geral, com vários subtemas, ligando-os ao conhecimento científico e ao cotidiano (Reigota, 1994, p. 41-42, grifo do autor).

Conforme Tomazello (2001), a metodologia contempla a interpretação de situações, o reconhecimento de problemas ou desafios e a investigação (por meio de entrevistas, jogos, pesquisas teóricas, dramatizações, poesias, músicas, esculturas, entre outros), considerando os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Henning e Monte (1976), após as etapas de planejamento e de execução do Projeto, deve-se organizar e apresentar os resultados para a comunidade, seguidos de uma avaliação participativa do processo.

[...] o mais importante desta metodologia é a possibilidade de contribuir ativamente para o crescimento dos alunos, para a formação da cidadania e para a reformulação de valores éticos e morais, individuais e coletivos (Tomazello, 2001, p. 6).

O papel do professor é orientar e acompanhar as atividades dos alunos, estimulando-os à reflexão sobre o tema escolhido, a partir da discussão sobre o conteúdo de diversos materiais (livros, músicas, poesias, revistas, pinturas, entre outros) e do planejamento de ações para a busca de respostas dos problemas levantados (Antunes, 2001). Assim, os alunos realizam pesquisas, análises, comparações e produções, visualizando as múltiplas linguagens do assunto.

Dessa forma, a técnica de projetos mostra-se como uma alternativa viável para a prática da Educação Ambiental de forma interdisciplinar no ensino fundamental.

O objetivo do trabalho foi caracterizar a prática educativa da Escola Municipal Presidente Castelo Branco (Salvador-BA) para contribuir com a

inserção da dimensão socioambiental na prática pedagógica do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, conforme as necessidades e a realidade da instituição.

Metodologia

A Escola Municipal Presidente Castelo Branco localiza-se em área periférica da cidade do Salvador-BA, no Bairro do Uruguai. Atende, nos turnos matutino e vespertino, alunos de educação infantil, Ciclo de Estudos Básicos (CEB) I e II e 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. No turno noturno, Educação de Jovens e Adultos (EJA – 2ª, 3ª e 4ª séries) e Telecurso 2000 do 1º Grau. O censo escolar de 2005 totalizou, para os turnos matutino e vespertino, 212 alunos (destes, 59 estão distribuídos em duas turmas de 4ª série), sete professoras, uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, duas merendeiras, três auxiliares e dois vigilantes.

A escola participa de uma iniciativa do governo federal e da Unesco, o programa chamado "Escola Aberta", que tem o objetivo principal de integrar a comunidade à escola a partir da oferta de cursos diversos, como capoeira, confecção de bijuteria, dança de salão, biscuit e outros, ministrados pela e para a comunidade, aos finais de semana na escola.

Caracterização da amostra

Quatro grupos amostrais foram definidos, constituintes da comunidade escolar: funcionários técnico-administrativos (dez), professoras (quatro), pais de alunos da 4ª série (oito), e alunos da 4ª série (vinte e cinco), totalizando 47 respondentes.

Professoras: Das sete professoras que receberam o questionário, apenas quatro os devolveram: duas se situam na faixa etária entre 31 e 40 anos; uma possui entre 41 e 50 anos; e a outra, entre 51 e 60 anos. Duas delas possuem o curso Normal Superior; uma é pós-graduada em Psicopedagogia; e outra possui curso superior incompleto.

Alunos: Os alunos da 4ª série que participaram da pesquisa encontram-se na faixa etária entre 8 e 14 anos, concentrando-se entre 9 e 10 anos de idade, sendo que 60% deles pertencem ao sexo feminino e 40%, ao sexo masculino.

Funcionários: Dos dez funcionários, sete pertencem ao sexo feminino e três ao sexo masculino; oito deles estão distribuídos nas seguintes faixas etárias: quatro entre 31 e 40 anos, dois entre 25 e 30 anos e dois entre 51 e 60 anos. Quanto à escolaridade, dois possuem curso superior incompleto, dois possuem 2º grau completo, dois possuem 2º grau incompleto, dois possuem 1º grau completo, um é pós-graduado e um alfabetizado. Entre os cargos ocupados incluem-se uma diretora, uma vice-diretora, duas merendeiras, dois seguranças e três auxiliares de serviços gerais.

Pais: Entre os oito pais que responderam ao formulário (presentes na primeira reunião de pais e mestres do ano de 2006), seis pertencem

ao sexo feminino e dois ao masculino. As faixas etárias predominantes foram a de 31 a 40 anos e a de 41 a 50 anos, com três pais em cada; os outros dois pais se situam nas faixas de 25 a 30 anos e de 51 e 60 anos. No que concerne ao grau de escolaridade, a maioria possui 1º grau incompleto (cinco pais); 2º grau (dois pais); e um pai o 1º grau completo.

Coleta e análise de dados

A coleta de dados incluiu as técnicas: a) aplicação de questionários junto às professoras e aos alunos e formulários para os funcionários técnico-administrativos e pais; b) análise documental; e c) observações.

Foram analisados o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e os relatórios de projetos realizados na unidade, verificando-se informações referentes às práticas pedagógicas e à concepção de educação ambiental. As impressões e observações de situações vivenciadas pela pesquisadora foram registradas em diário de campo, durante as visitas realizadas à escola.

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, por frequência e importância de temas identificados como elementos das concepções, e considerando o contexto situacional da escola. Após análise prévia dos materiais coletados e estabelecimento de tópicos globais, foi realizada avaliação posterior para a definição de categorias de análise.

A interpretação dos dados obtidos realizou-se a partir da comparação destes junto aos diferentes grupos amostrais com o referencial teórico, explicitando as características de cada categoria encontrada. As atividades de educação ambiental foram consideradas quanto à concepção de meio ambiente vinculada à atividade e aos objetivos das práticas educativas.

A análise dos dados subsidiou a elaboração de relatório – com sugestões para a inserção da dimensão socioambiental na prática pedagógica da escola investigada – que deverá ser discutido em reunião com a comunidade escolar.

Resultados

Problemas detectados na escola

Segundo 57% da comunidade escolar, os principais problemas da escola são relativos ao *comportamento dos alunos*, caracterizado por indisciplina, conversas em sala de aula e falta de educação, hábitos de casa diferentes dos aceitos pela escola e brigas entre si, e ao *comportamento dos pais*, relacionado à diferença entre a educação provinda de casa e a da escola e, ainda, à falta de participação no processo de aprendizagem dos filhos.

Os pais, funcionários e professoras reclamaram da *infra-estrutura escolar*, em virtude da falta de biblioteca e de área para a prática de atividades desportivas e dos problemas de ventilação da escola, enquanto

os funcionários citam as rachaduras, a renovação dos utensílios de cozinha (*manutenção predial e de equipamentos*). A falta de mais atividades e de oficinas – na Escola Aberta – direcionada aos alunos e a *baixa qualidade do ensino* constituem também a queixa de dois pais. Citado por uma professora, a *carência de apoio pedagógico* refere-se ao curto horário de planejamento para atender às atividades pedagógicas e ao tempo gasto com a confecção de material instrucional.

Problemas evidenciados no bairro

Conforme 55% de professoras, funcionários e pais, os *problemas sociais* – decorrentes da violência, alunos envolvidos com drogas, tiroteio, morte, falta de segurança, ladrões, jovens desocupados, miséria, desemprego, crianças na rua – são os principais no bairro. A maioria dos alunos (56%) apontou a *falta de saneamento básico* – por causa da ocorrência de lixo nas ruas e de problemas referentes ao sistema de esgoto – e o *comportamento da comunidade* – consequência do barulho da vizinhança, da falta de consciência e conduta crítica, das brigas, da falta de educação e desrespeito – como os problemas mais graves do bairro. O comportamento da comunidade também foi apontado por 30% dos funcionários como agravante desses problemas.

Além disso, a *falta de planejamento urbano* – envolvendo alagamento e problemas de pavimentação, falta de áreas de lazer e de árvores, falta de transporte urbano, de iluminação nas ruas, de semáforo em frente à escola, conserto da ponte do bairro, e ausência de posto médico no bairro – é considerada, por alguns funcionários, alunos e pais, como um grande problema do bairro.

Problemas ambientais da cidade de Salvador

Segundo 43% da comunidade escolar, a falta de saneamento básico é o principal problema ambiental da cidade. Esta deficiência inclui os problemas no serviço de esgoto e a presença de lixo e ratos. As professoras e alguns funcionários também se preocuparam com as *agressões ao meio natural*, originadas da poluição de rios, praias e mares, desmatamento, queimadas, poluição do ar, enquanto os alunos citaram os *problemas sociais*, como assalto, morte, miséria, crianças abandonadas, falta de segurança, violência e corrupção policial.

Alguns funcionários, professoras e alunos perceberam a *falta de planejamento urbano* – decorrente da ausência de árvores em bairros periféricos, problemas de pavimentação de ruas, calçadas danificadas, sistema de transporte coletivo precário, inexistência de sistema de saúde no bairro, e falta de limpeza de praias, lixeiras e centros de lazer gratuitos – como um problema ambiental da cidade. Os alunos também mencionaram o *comportamento da sociedade*, incluindo brigas, falta de educação, descarte de lixo em locais inadequados e barulho.

Entre os *causadores* dos problemas ambientais da cidade, foi considerada por 45% da comunidade escolar a alternativa '*todos nós*', isto é, a comunidade demonstra assumir a responsabilidade. Entretanto, alguns pais e funcionários também incluíram respostas inerentes à categoria '*apenas o governo*' como culpado pelos problemas ambientais, e 44% dos alunos apontaram '*apenas a comunidade*', provavelmente referindo-se aos adultos como responsáveis.

Quanto à *solução* desses problemas, a alternativa '*todos nós*' foi considerada pela maioria (63%) das professoras, dos funcionários e dos pais: pressupõe-se que eles assumam que suas atitudes podem contribuir para a solução dos problemas ambientais. Para grande parte dos alunos (60%) e alguns funcionários e pais, '*o governo*' foi responsabilizado.

Fontes de informações sobre questões ambientais

A comunidade escolar obtém informações sobre as questões ambientais predominantemente por meio da *televisão*. Além disso, os programas de *rádio* e a própria *escola* foram valorizados pelos alunos, enquanto para as professoras as *revistas* constituem uma ferramenta útil para pesquisas. Os *jornais* também foram citados por professoras, alunos e funcionários como fonte de informação sobre a temática ambiental.

Concepção de meio ambiente

As concepções predominantes nos discursos de professoras, funcionários e pais foram a natural (32%) e a cognoscente (59%). Quanto às representações de meio ambiente dos alunos, expressas por meio de desenhos, 68% apresentaram elementos que caracterizam a concepção natural (desenhos de plantas, animais, Sol, nuvens, cachoeiras) e 24%, a concepção cognoscente (desenhos de casas, escola, pessoas, equipamentos), sendo 8% dos desenhos representativos da preocupação com a questão do lixo (indivíduos descartando o lixo em locais adequados e inadequados).

Concepção e prática de educação ambiental

A partir dos discursos de professoras, pais e funcionários, observou-se o predomínio da *concepção racional* (64%), seguida da *concepção natural* (27%) de Educação Ambiental. Em relação à *importância da EA* na escola, as professoras expressaram mais uma vez o predomínio dessas duas concepções. Quanto à realização de atividades de EA em sala de aula, três professoras responderam praticar usualmente e uma, freqüentemente.

Os *exemplos de atividades* de EA indicados pelas professoras foram: criação de um mural com aspectos positivos e negativos do meio ambiente urbano; aula expositiva em torno do Dique do Tororó; conscientização

para limpeza de praias e cuidado com os jardins; passeio ao parque, registrando diferentes árvores, clima, etc. Observou-se a influência da vertente ecológico-preservacionista nestes exemplos, associada à abordagem tradicional do ensino.

Em relação às *iniciativas de EA*, registradas na forma de relatórios, verificou-se que a escola sempre buscou organizar periodicamente projetos nos quais é envolvida toda a comunidade escolar. Sete projetos, dos quais participaram todas as classes da escola, foram analisados: "Feira de Ciências entre Escolas"; "De onde vem a luz de nossa casa?"; "Animais que vivem no Zoológico, mas estão em extinção"; "Como vivem as formigas"; "Para que servem os políticos"; "Como devemos tratar os animais domésticos"; "Educar para não discriminar".

Apesar da grande variação de temas dos projetos, que não se limitam apenas ao meio natural, mas também ao meio político e social, nota-se que a escola adota projetos conservacionistas (Leonardi, 1997), voltados para a preservação de espécies em extinção, hábitat de seres vivos, entre outros. Nesses projetos percebe-se a presença da visão antropocêntrica e utilitarista, típica da concepção cognoscente-racional (Tozoni-Reis, 2004) de meio ambiente e EA. Além disso, foram considerados projetos de EA, pela diretoria da escola, apenas aqueles vinculados ao meio natural, o que pode significar também a visão da EA em sua vertente ecológico-preservacionista.

Vale ressaltar que uma das formas de avaliar o projeto ocorre segundo o estabelecimento de um "quadro regulador de aprendizagem", apresentando-se como uma excelente ferramenta de auto-avaliação dos alunos.

Concepção de cidadania

Para duas professoras, a cidadania pressupõe o *cumprimento dos deveres e a luta pelos direitos humanos*, enquanto a maioria dos pais (38%) acredita na *honestidade e no respeito ao próximo*. Quatro funcionários, três pais e uma professora apontaram a participação na sociedade e três funcionários destacaram o *conhecimento de deveres e direitos* como principal requisito para o cidadão.

O Plano da Escola (PDE) evidencia que o eixo norteador da escola é fundamentado na cidadania e na participação; entretanto, verificou-se uma diversidade de definições sobre a cidadania na comunidade escolar.

Requisitos para qualidade de vida

Observou-se que situações relacionadas a *boas condições físicas e de saúde* – incluindo boa alimentação, prática de exercícios físicos e esportivos, saúde, entre outros – e financeiras, como a aquisição de bens materiais, estabilidade econômica, entre outros, são perspectivas predominantes para a comunidade escolar, sendo que quatro funcionários consideraram também o bem-estar espiritual (paz, harmonia, boas relações consigo mesmos, com a família e com Deus).

Toda a comunidade escolar concorda com o compromisso da escola em procurar melhorar a qualidade de vida da comunidade, com exceção de um funcionário, ao afirmar que este é um compromisso da família. Quanto às intervenções em EA, apenas um funcionário e um pai opinaram que estas não são necessárias para esta unidade escolar.

Sugestões de educação ambiental para a (na) escola

Em relação às atividades de EA, as professoras sugeriram trabalhos curriculares e extracurriculares, além de oficinas e cursos para alunos. Funcionários e pais mencionaram: curso de orientação para a comunidade sobre o lixo; oficinas de reutilização e reaproveitamento de materiais recicláveis como fonte alternativa de renda; oficinas continuadas e inseridas no currículo escolar, para aumentar a experiência dos alunos; atividades em eventos com a comunidade; e maior oferta de oficinas para o Programa Escola Aberta.

As professoras declararam que participariam de iniciativas de EA se condicionadas ao horário de trabalho delas. Todos os pais e alunos e nove dos dez funcionários revelaram que gostariam de participar das atividades de EA. O dia mais mencionado pelos pais foi o sábado.

Abordagens pedagógicas

Conforme respostas das professoras, verificou-se que a maioria delas conhece e utiliza as abordagens tradicional, construtivista e sociointeracionista. Também foi citado por duas professoras o conhecimento da abordagem sociocultural. O Plano da Escola (PDE) apresenta as abordagens construtivista e sociointeracionista como orientadoras das práticas educativas na escola.

A principal forma de avaliação assinalada pelas professoras foi *a observação e o registro do crescimento do aluno*, por meio de anotações em caderneta de classe, relativas à presença do aluno, à realização de atividades e tarefas, ao comportamento, entre outros. Essa estratégia avaliativa é influenciada, neste caso, pela abordagem tecnicista, a qual considera o conhecimento prévio do aluno, mas com a intenção de moldar os comportamentos de acordo com os padrões ditados pela sociedade vigente. É provável que a escola tenha adotado essa estratégia, pois, segundo Mizukami (1986), ela permite que um grande número de alunos atinja altos níveis de desempenho. As professoras também assinalaram o uso de testes ou provas escritas ou orais, característicos da abordagem tradicional. O Plano da Escola (PDE) afirma que as formas de se avaliar e acompanhar o aluno ocorrem a partir de avaliação diagnóstica inicial, avaliação processual e avaliação final, além de auto-avaliação do professor.

Entre as atividades realizadas em sala de aula pelas professoras, aquelas que são muito utilizadas (todos os dias ou durante a semana) referem-se à resolução de exercícios do livro ou do material didático e à aula

expositiva. Algumas professoras acrescentaram os trabalhos com recortes e colagens, a exploração de problemas reais e os trabalhos em grupo.

Entre as atividades geralmente utilizadas (todo o mês ou todo o bimestre), as principais foram: o *uso de jogos educativos* e as *discussões*, seguidos de *apresentação de vídeo*, *recortes e colagens*, *exploração de problemas reais e trabalhos em grupo*. Metade das professoras organiza *palestras e aulas de campo* uma ou duas vezes ao ano (raramente), e a outra metade *nunca* utiliza essas atividades, por falta de oportunidade.

Em relação ao que os alunos gostariam de aprender na escola, foram mencionados, em ordem de frequência: ler e escrever; adquirir conhecimentos; praticar atividades físico-esportivas (educação física, dança, natação, balé); ter aulas de artes (plásticas e musicais), informática e idiomas; e outros. Observa-se, deste modo, a ênfase no processo de alfabetização e a falta de atividades físicas e artísticas, provavelmente pela ausência de locais para o seu desenvolvimento.

No que se refere ao conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à sua utilização na ação pedagógica, duas docentes afirmam conhecer e utilizar totalmente, e duas parcialmente, os referidos documentos.

Entre as quatro professoras, uma não aspira nenhuma mudança imediata em sua prática pedagógica, uma gostaria de aumentar o número de alunos alfabetizados, outra gostaria de não ter que utilizar tanto o modelo tradicional no ensino e apenas uma deseja tornar as aulas mais lúdicas.

O Plano da Escola (PDE) indica a necessidade do desenvolvimento de um conselho escolar atuante no planejamento escolar e o envolvimento de pais e comunidade no aprendizado e na gestão escolar. Entretanto, não existem reuniões de que participe toda a comunidade escolar, evidenciando um descompasso entre o discurso e a prática na gestão escolar.

As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente. Duas professoras consideram-nas excelentes e bem aproveitadas, enquanto outra as considera boas e satisfatórias e apenas uma acredita que as reuniões poderiam melhorar. As reuniões de pais e mestres são bimestrais e, apesar de todos os pais declararem que participam de todas as reuniões em que são solicitados a comparecer, as professoras afirmaram que, geralmente, comparecem menos de 50% de pais. Dos oito pais que responderam ao formulário, cinco consideram as reuniões excelentes e três consideram-nas satisfatórias. As professoras acrescentaram que essas reuniões poderiam melhorar, se houvesse uma participação maior dos pais.

Considerações finais

Conhecer o contexto da escola e do seu entorno, além das concepções da comunidade escolar, facilita a implantação da EA, aumentando as probabilidades de esta se efetivar e se auto-sustentar no tempo.

Para esta escola, foi recomendado um curso de formação em EA com a comunidade escolar, para auxiliar sua implementação prática, visando:

- a) a sensibilização e a conscientização de que a comunidade escolar deve se mobilizar e se organizar para a melhoria da qualidade do ensino, ao invés de esperar passivamente que alguém de fora resolva suas dificuldades;
- b) a continuidade do desenvolvimento de projetos, utilizando a Técnica de Projetos, para a inserção de atividades de EA incluídas no Plano Pedagógico Escolar, como uma forma de iniciar o envolvimento coletivo na resolução de problemas do bairro e da escola;
- c) a reflexão sobre a televisão como reprodutora de uma sociedade consumista e passiva e a discussão da importância de outros meios de informações, para potencializar o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento de conduta crítica sobre a problemática ambiental;
- d) a adoção do pensamento complexo como forma de inserir as dimensões político-econômica, sociocultural e histórica na prática da EA;
- e) a criação de grupos democráticos de discussão sobre os problemas da escola e do bairro e as ações para resolvê-los, assim como o debate sobre valores da sociedade atual e as conseqüências da ação humana sobre o meio ambiente;
- f) a inserção e a discussão do tema "cidadania" em situações cotidianas auxilia a construção das bases para a ação cidadã;
- g) a busca de contatos e parcerias com ONGs, instituições públicas e privadas e profissionais de diferentes áreas do conhecimento que atuem na área ambiental, para o desenvolvimento de atividades, bem como a inserção de uma maior oferta de oficinas para o Programa Escola Aberta;
- h) a inserção da EA em sua vertente socioambiental e a Técnica de Projetos como formas de superar a utilização demasiada das abordagens tradicional e tecnicista, por meio da adoção de práticas relacionadas às demais abordagens pedagógicas.

As docentes da escola foram convidadas para participar do "Curso de Formação em Educação Ambiental para Docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador", no qual serão iniciadas novas turmas no segundo semestre de 2007, com carga horária total de 80 horas.

Como forma de auxiliar o desenvolvimento das inteligências múltiplas dos alunos, foram selecionados oitenta jogos extraídos do livro *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*, de Celso Antunes, adaptados para a realidade da escola e que poderão ser incorporados nas atividades diárias, depois de discutidos e inseridos no planejamento pedagógico.

Por fim, entende-se que qualquer processo de mudança afeta o hábito dos grupos. Entretanto, esse processo, apesar de aparentemente lento e difícil, é a melhor alternativa para a alteração do quadro atual da educação, ao proporcionar oportunidades para o exercício da cidadania e contribuir para a sustentabilidade da sociedade.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco, 2003. 429 p.

ANDRADE, D. F. de, et al. Implementação da educação ambiental em uma escola infantil de Ribeirão Preto, SP: relato de experiência. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 9, p. 46-56, jul./dez. 2002.

ANTUNES, C. *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. Petrópolis: Vozes, 2001. 45 p. (Coleção na Sala de Aula).

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 295 p.

BELLINI, L. M. Educação ambiental como educação científica no processo educativo escolar. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 99-110, 2004.

BRAGA, A. R. *A influência do projeto "A formação do professor e a Educação Ambiental" no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. 283 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente*. [Brasília], ago. 1996. 56p.

CANDIANI, G. et al. Educação Ambiental: percepção e práticas sobre meio ambiente de estudantes do ensino fundamental e médio. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v.12, p. 74-89, jan./jun. 2004.

CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A. (Org.). *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 368p.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

HENNING, G. J.; MONTE, N. C. *O ensino de ciências através da técnica de projetos*. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1976. 124 p.

LEONARDI, M. L. A. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997. 436 p.

MEDINA, N. M.; LEITE, A. L. T. A.; SANTOS, E. C. A educação ambiental na Educação Formal. In: MEDINA, N. M.; LEITE, A. L. T. A.; SANTOS, E. C. *Educação ambiental: curso básico à distância: Educação e Educação Ambiental II*. v. 5. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001. p. 34-135.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128 p.

NOAL, F. O. Ciência e interdisciplinaridade: interfaces com a educação ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RiMa, 2001. p. 369-387.

REIGADA, C.; TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 10. n. 2, p. 149-159, 2004.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 63 p. (Coleção Primeiros Passos).

_____. *Meio ambiente e representação social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p. (Coleção Questões da Nossa Época).

TOMAZELLO, M. G. C. Educação ambiental: abordagem pedagógica de trabalho por projeto. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 5, p. 1-6, jan./mar. 2001.

TOMAZELLO, M. G. C.; FERREIRA, T. R. C. Educação ambiental: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos? *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 199-207, 1995.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2004. 172 p. (Coleção Educação Contemporânea).

Dália Melissa Conrado, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomonitoramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora do Curso de Formação em Educação Ambiental para Docentes da rede pública municipal de ensino de Salvador-BA; do curso de pós-graduação em Gestão Estratégica do Desenvolvimento Sustentável e do

Meio Ambiente da Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade São Tomaz de Aquino.

daliammc@gmail.com

Sueli Almuíña Holmer Silva, doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora do Departamento de Biologia Geral dessa Universidade, ministrando a disciplina Biologia em cursos de graduação e a disciplina Educação Ambiental no mestrado. Como consultora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador-BA, elaborou as *Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental* para as escolas da rede municipal de ensino e coordena e leciona no Curso de Formação em Educação Ambiental para os professores do município.

sueliahs@gmail.com

Recebido em 29 de novembro de 2006.

Aprovado em 30 de março de 2007.

TESES E DISSERTAÇÕES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação em Pedagogia) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Esta seção publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Para divulgar suas pesquisas aqui e obter mais informações a respeito, entre em contato com o Centro no endereço cibec@inep.gov.br

ALMEIDA, Elissandra de Oliveira de. *Como as crianças constroem procedimentos matemáticos: reconcebendo o fazer matemática na escola entre modelos e esquemas*. Brasília, 2006. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

Orientador: Cristiano Alberto Muniz.

Tem por interesse o acompanhamento do processo de aprendizagem em matemática, mediante a análise das produções espontâneas de crianças, a partir da interpretação que os alunos fazem dos algoritmos usados em sala de aula. A investigação busca compreender como as crianças organizam o pensamento matemático tomando por base de discussão teórica e epistemológica a teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud. (do autor)

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e. *Rede de trocas: um estudo sobre os significados de narrativas de experiências na formação docente*. Belo Horizonte, 2003. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

Orientadora: Inês Assunção de Castro Teixeira. Co-orientadora: Nilma Lino Gomes.

Examina uma estratégia de formação docente que utiliza o relato de experiências como instrumento de formação de professores. Esta atividade, denominada Rede de Trocas, foi organizada no período de 2000 e 2001, pelo Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (Cape), órgão responsável pela política de formação docente em serviço da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG). A pesquisa revela a Rede de Trocas como uma atividade de sentidos e significados múltiplos que extrapolam as intenções políticas iniciais do órgão. (do autor)

CARAN, Vânia Cláudia Spoti. *Riscos psicossociais e assédio moral no contexto acadêmico*. Ribeirão Preto, 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2007.

Orientadora: Maria Lúcia do Carmo Cruz Robazzi.

Identifica a existência de riscos psicossociais e assédio moral e suas repercussões entre os docentes de uma instituição de ensino superior. Outros objetivos da pesquisa: identificar características do trabalho dos docentes, identificar a existência de riscos psicossociais/pressão no ambiente de trabalho, identificar as alterações à saúde dos docentes provocadas pelos riscos psicossociais/pressão no trabalho. Evidenciou que o local de trabalho está caracterizado pelo aspecto de demanda excessiva, pressão e competição que afeta a saúde dos docentes e torna o ambiente propício à existência de riscos psicossociais e de assédio moral. (do autor)

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte, 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Estuda as práticas de alfabetização e letramento em turmas do ciclo inicial de alfabetização desenvolvidas no contexto de implantação da reforma educacional que instituiu o ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Belo Horizonte (MG). Evidenciou a importância do processo de enturmação dos alunos em turmas do ciclo inicial da alfabetização e suas conseqüências para a (des)estruturação do trabalho desenvolvido em sala de aula por professores e alunos. Evidenciou também as práticas de leitura e escrita desenvolvidas após cada reenturmação. Por fim, demonstrou que os aspectos enturmação e práticas de leitura e escrita foram resultantes do entrelaçamento de fatores históricos, políticos e sociais oriundos de diferentes contextos institucionais. (do autor)

CASTRO NETO, Mariano. *Da teoria da atividade a atividade docente em ambientes virtuais de apoio à aprendizagem*. Florianópolis, 2006. 212 f. : il. (quad.). Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

Orientadora: Vania Ribas Ulbricht. Co-orientador: Arsênio José Carmona Gutiérrez.

Investiga as implicações que as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) oferecem para o desenvolvimento de novas condições de ensino-aprendizagem à luz da Teoria da Atividade, no ambiente virtual de apoio à aprendizagem Polvo do LabTIC/Udesc. As sínteses finais mostram que a relevância acadêmica e socioeducativa deste estudo se inserem na perspectiva de fornecer novos elementos teórico-práticos e epistemológicos para o entendimento de novas relações que estão se constituindo entre a Epistemologia, a Ciência Cognitiva e a Didática, esta em especial, mediadas por essas novas tecnologias. (do autor)

DAMASCENO, Áurea Regina. *Da formação no corredor ao corredor de formação: a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro P. Santos.

Busca apreender parte do processo de construção e/ou apropriação dos saberes docentes pelos/as professores/as de Língua Portuguesa que atuam na etapa final da educação fundamental, dentro do contexto social, material, histórico e político em que desenvolvem a prática pedagógica escolar cotidiana. A pesquisa mostra que, se na literatura a troca de experiências entre professores é enfatizada como uma das estratégias mais utilizadas para a construção de saberes profissionais que permite a gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica cotidiana, esta prática se encontra inibida na escola. (do autor)

DEBUSSI, Shirlei Neves. *O que se lembra, o que se fala...* narrativas de professoras sobre sua formação. Piracicaba, 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira.

Traz relato de professoras do ensino fundamental sobre os processos de formação. Os relatos mostram o percurso de formação de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática desde o momento da opção pela formação docente até a presente data. O objetivo deste trabalho foi buscar identificar, através dos discursos e relatos, como as professoras têm se apropriado e significado os espaços escolares e educacionais em busca de sua formação, e com vai se dando a constituição como docentes. (do autor)

FIGUEIREDO, Márcia Aparecida. *Educação a distância na informação em saúde: o ensino do EPI Info*. Ribeirão Preto, 2007. 98 f. + apêndice + anexos. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2007.

Orientadora: Yolanda Dora Martinez Évora.

Verificou a aplicabilidade da educação a distância com vista a instrumentar um público de acadêmicos, docentes e profissionais da área da saúde, para o uso do programa de banco de dados e estatística EPI Info. Os objetivos da investigação foram planejar o conteúdo programático e implementar um curso *online* sobre construção e manuseio de banco de dados de estatística EPI Info, verificar as facilidades e as dificuldades na implementação da educação a distância e descrever a avaliação dos alunos relativa ao curso no ambiente virtual de aprendizagem. Conclui que não é possível simplesmente adaptar os modelos presenciais aos recursos a distância; é fundamental que se criem processos e estratégias que respondam às novas necessidades e circunstâncias dos novos modelos. (do autor)

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. São Paulo, 2007. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

Orientadora: Denice Barbara Catani.

Compreende como se configuraram as relações entre educação e estatística no Brasil no período de 1871 até a década de 1940. A partir da análise de documentos de Estado – publicados pela Diretoria Geral de Estatística, pelo Ministério da Educação e Saúde, pelo Serviço de Estatística de Educação e Saúde, pelo Inep e pelo IBGE –, foi possível identificar como se consolidou a legitimidade que usufruem as estatísticas educacionais para a condução de decisões políticas e de que maneira estas estatísticas colaboraram na formulação de representações sobre a escola primária brasileira. (do autor)

JANKOWSKI, Cláudia Vera. *A formação de professores na universidade: uma tendência à primazia da prática?* Brasília, 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

Orientadora: Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

Centra-se no reconhecimento das concepções presentes na universidade, responsáveis pelo movimento a uma tendência de mais valia da prática na formação profissional, especialmente nos cursos destinados à formação de professores. A hipótese sustentada é de que a força para esta tendência repousa em aspectos que norteiam a constituição da instituição universitária e nos princípios que fundamentam a relação que se estabelece entre o sistema econômico vigente e a educação brasileira. (do autor)

LI, Cristiane C. B. *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem.* Campinas, 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

Orientador: Fernando Luís González Rey.

Analisa a influência de aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares. Considerando que a aprendizagem escolar não envolve apenas estruturas cognitivas, mas também é influenciada pelos aspectos afetivos, é importante estudar os elementos subjetivos que atuam nesse processo visando uma educação mais comprometida com a formação do indivíduo. (do autor)

MILANEZI, Pollyanna Lara. *A participação da matemática em práticas pedagógicas interdisciplinares.* Belo Horizonte, 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Jussara de Loiola Araújo.

Teve como ponto de partida a experiência em coordenação de projetos interdisciplinares no Colégio Militar de Belo Horizonte. O objetivo da pesquisa é compreender de que forma a Matemática participa de atividades pedagógicas interdisciplinares, em um ambiente em que a referida disciplina é supervalorizada, considerada um conhecimento superior aos demais. (do autor)

MILL, Daniel. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade mídia*. Belo Horizonte, 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientador: Fernando Fidalgo.

Analisa as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Como resultado, apresentou: análise sobre o padrão de organização que a educação a distância tomou no Brasil; mapeamento teórico das teorias sobre as concepções de espaço e tempo no processo de ensino-aprendizagem; caracterização do tutor virtual como um "teletrabalhador", mostrando um modo de organização dos trabalhadores da educação; análise da relação entre teletrabalho, tecnologia e relações sociais de sexo; levantamento de perdas e ganhos da realização do trabalho pedagógico por meio da telemática; reflexão sobre as possibilidades benéficas e maléficas do teletrabalho docente; e proposta metodológica sobre as possibilidades de um novo emprego para a telemática no meio acadêmico-científico.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Sobre a "criança-problema" e o mal-estar do professor*. Belo Horizonte, 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Ana Lydia B. Santiago.

Tem como objeto identificar o mal-estar do professor em face da "criança-problema" – caracterizada, neste estudo, como agitada e sem concentração, passiva e desinteressada, agressiva e desrespeitosa, indisciplinada e sem limites – e questiona até que ponto a subjetividade dos professores está envolvida com esse tipo de criança. A pesquisa, realizada em escola pública de Belo Horizonte (MG), procura identificar o que não vai bem nos interstícios dos corredores e das salas de aula, nas vozes e nos silêncios. (do autor)

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. *O sexo feminino em campanha pela emancipação da mulher: 1873-1874*. Belo Horizonte, 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

Orientador: Bernardo Jefferson de Oliveira.

Reconstitui historicamente os discursos sobre o campo de atuação da mulher, tendo como referência o semanário *O Sexo Feminino* (1873-1874),

da cidade de Campanha (MG). Mostra os caminhos percorridos pelas mulheres na conquista de direitos por meio do discurso engendrado pela elite intelectual feminina mineira do final do século 19. (do autor)

NICOLINO, Aline da Silva. *Novas e velhas configurações da sexualidade e do corpo feminino: pesquisa-ação na educação com escolares*. Ribeirão Preto, 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2007.

Orientadora: Sônia Maria Villela Bueno.

Diante da valorização da imagem corporal pela sociedade e nos meios de comunicação, procura identificar, com alunas de 8ª série de escola pública estadual, as inquietações a respeito da imagem corporal. Contextualiza o ambiente escolar tendo em vista a escola, as alunas, os professores e a família, identificando o significado que a escolar dá à simbologia do corpo contemporâneo, visualizando um padrão de beleza existente no meio social e o excesso de valorização atribuída a ele. Os resultados revelam alta valorização dos atributos físicos, sendo a beleza contextualizada como importante instrumento para estabelecer vínculos sociais e possuir méritos e benefícios como pessoa. Revelam ainda o exercício da sexualidade, o imaginário do amor romântico, a falta de perspectiva no mercado de trabalho, pouca possibilidade de cursar o ensino superior e a questão do gênero interferindo sobre suas vontades e planos de vida. (do autor)

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. *O docente do ensino médio e as tecnologias da informação e comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho*. Belo Horizonte, 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

Orientador: Fernando Fidalgo.

Analisa as possíveis alterações no processo de trabalho de docentes que usam as TICs para o ensino de disciplinas escolares no ensino médio. Constatou que os docentes que utilizam as TICs em outros espaços e tempos fora dos escolares fazem confusão entre tempo de trabalho e tempo de lazer e descanso. Com isso, verificou que o capital está explorando mais e melhor o trabalho dos professores, a ponto de eles não conseguirem separar o que é trabalho e o que é lazer. Demonstra que o trabalho docente digital colabora para um significativo aumento da intensidade do trabalho na medida em que o capital extrai do trabalhador mais valia-relativa. (do autor)

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. *Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil*. Belo Horizonte, 2003. 451 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

Orientador: Luciano Mendes de Faria Filho. Co-orientadora: Eustáquia Salvador de Sousa.

Problematiza as condições de possibilidade que permitiram o engendramento do campo da Educação Física e reconhece que parte delas advém do tributo que deve a Educação Física ao pensamento médico-higienista do Brasil no século 19. Tributo até então identificado com o que se denominou de biologização da Educação Física, a tese central apresentada é de que esse tributo deve ser reconhecido também, e principalmente, no processo de escolarização. (do autor)

PAULA, Simone Grace de. *Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo*. Belo Horizonte, 2003. 194 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

Orientadora: Ana Lúcia Amaral.

Tem como objetivo principal apreender e analisar as representações sociais sobre o professor-pesquisador construídas pelos professores universitários, formadores, durante a concretização do Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1997 a 1999, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais. Resultados revelaram uma heterogeneidade de representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo, que, se por um lado enriqueceu o processo formativo, por outro provocou tensões no estabelecimento de atividades práticas. A análise do processo de formação apontou para a mudança no perfil profissional que se pretendia formar: do professor pesquisador ao prático reflexivo. (do autor)

PERES, Aida Maris. *Competências gerenciais do enfermeiro: relação entre as expectativas da instituição formadora e do mercado de trabalho*. São Paulo, 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Helena Trench Ciampone.

Objetiva identificar as competências gerenciais propostas nos planos de ensino das disciplinas que abarcam conteúdos de Administração em Enfermagem, reconhecendo a relação entre um projeto político-pedagógico e o perfil do egresso proposto nas diretrizes curriculares nacionais; analisar o projeto político-pedagógico de uma escola de enfermagem em face das expectativas de dirigentes de serviços de enfermagem no mercado de trabalho local em relação às competências gerenciais do enfermeiro ingressante nesses serviços; problematizar as convergências e divergências das expectativas do mercado de trabalho em relação às competências gerenciais e as priorizadas na formação. Os resultados apontam a necessidade de o ensino estreitar as relações com o mercado de trabalho no sentido de ampliar a valorização das competências gerenciais do enfermeiro para além da dimensão técnica, contemplando as dimensões comunicativa, ética, política e de desenvolvimento da cidadania. (do autor)

PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação*. São Paulo, 2004. 194 p. + anexos. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

Orientador: Edmir Perrotti.

Estudo sobre a busca de informação em Educação, tendo em vista requalificá-la como parte essencial dos processos de apropriação de conhecimentos, de construção de significados e de identidade na contemporaneidade. Para tanto, defende a necessidade de dispositivos informacionais constituídos a partir de uma ordem informacional dialógica, em oposição à monológica. Sistematiza referências teóricas e metodológicas para sua criação, a partir da implantação e acompanhamento de uma biblioteca escolar, para crianças da educação infantil e do ensino fundamental, na cidade de São Bernardo do Campo (SP). (do autor)

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da "comunidade de leitores"*. Belo Horizonte, 2006. 296 f. + anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Descreve e analisa como ocorre o processo de formação do jovem (pré-adolescente) como leitor de literatura, através de sua prática de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula. Pesquisa realizada nas aulas de Português da 5ª série do ensino fundamental de escola municipal de Belo Horizonte (MG), com viés comparativo com

escola pública da cidade de Braga (Portugal). Aponta para a importância de se conhecer melhor a realidade das escolas, o dia-a-dia da sala de aula e da biblioteca escolar, as práticas de leitura desenvolvidas nesses espaços, os sujeitos envolvidos no processo de formação de leitores, as táticas e as estratégias desenvolvidas por esses sujeitos e as condições de possibilidade em que a leitura é realizada por eles. (do autor)

PIRES, Rosana Pellícia. *Formação de competências na interface estágio extracurricular e início da atuação profissional como enfermeiro*. São Paulo, 2006. 211 p. + CD-Rom (anexo 14). Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2006.

Orientadora: Maria Helena Trench Ciampone.

Procura compreender como o estágio extracurricular em uma instituição hospitalar privada pode contribuir no processo de formação de competências dos enfermeiros, tomando como parâmetro as competências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as requeridas pelo Hospital Alemão Oswaldo Cruz; identificar o perfil de enfermeiro requerido pelo Hospital em relação ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais; avaliar o estágio extracurricular remunerado, segundo a percepção dos alunos; problematizar as expectativas da diretora assistencial, dos enfermeiros gerentes e da enfermeira do Serviço de Educação Continuada do Hospital quanto ao perfil do enfermeiro necessário à instituição. Os resultados mostraram maior ênfase em competências técnicas requeridas pelas Diretrizes Curriculares, maior ênfase em competências relacionais e atitudinais para o enfermeiro do Hospital; que os estagiários buscam aquisição de competências nos pilares do aprender a conhecer e aprender a fazer, atribuindo maiores ganhos, no período do estágio, aos pilares aprender a conviver e aprender a ser. (do autor)

PRATES, Francisca Schach. *A melodia da formação: um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2006. 163 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Maria Alice Nogueira. Co-orientadora: Maria José B. Viana.

Discute, numa perspectiva sociológica, as desigualdades de acesso ao curso superior de Música da UFMG. Para tanto, busca identificar diferenças e semelhanças nas trajetórias de formação musical de sujeitos provenientes de camadas médias e populares que ingressaram na instituição entre os anos de 1999 a 2005. Identifica alguns fatores

socioculturais que exerceram influência significativa no processo de formação, tais como: relação da família com o campo cultural, especialmente a música; oportunidades formativas em instituições especializadas; experiências vivenciadas nos grupos nos quais transitaram os sujeitos, como, por exemplo, as bandas e corais. (do autor)

RESCK, Zélia Marilda Rodrigues. *A formação e a prática gerencial do enfermeiro para o trabalho em saúde: delineando caminhos para a práxis transformadora*. Ribeirão Preto, 2006. 202 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2006.

Orientadora: Elizabeth Laus Ribas Gomes.

Analisa as demandas gerenciais, na práxis profissional do enfermeiro inserido no processo de organização do trabalho em saúde e em enfermagem, determinadas pelas Políticas de Saúde; analisa o processo de construção das competências gerenciais do acadêmico de enfermagem, apreendendo as limitações e estratégias advindas do processo ensino-aprendizagem em face das Diretrizes Curriculares nacionais. Os resultados apontam que, na formação e na práxis do enfermeiro, coexistem os paradigmas antagônicos nas instituições de ensino e de serviço, que ainda atendem aos modelos hegemônicos, na saúde e na educação; apontam para a integração ensino e serviço; consideram que, para a conformação de competências gerenciais numa perspectiva transformadora, é necessário fortalecer a parceria ensino e serviço no âmbito interinstitucional e criar uma rede de sustentação, construindo no coletivo a formação e a práxis voltadas para as demandas sociais e da vida. (do autor)

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *A literatura no livro didático de Língua Portuguesa: a escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte, 2006. 228 f.: il. (gráf., quad.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Aparecida Paiva.

Identifica os textos literários presentes nas coleções didáticas e analisa a escolha por determinados gêneros e autores, a incidência e a posição dos textos; investiga as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a seleção do fragmento que constitui o texto a ser lido; analisa as propostas de leituras e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático para o trabalho com o texto literário. Compõem o *corpus* da pesquisa duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, destinadas ao primeiro segmento do

ensino fundamental, recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Conclui que fragmentos de textos são apresentados para a leitura de forma que desfiguram o sentido da obra, além de outros procedimentos inadequados para a escolarização da leitura literária. (do autor)

SANTOS, Neide Elisa Portes dos. *Gestão e certificação de competências no Brasil: uma análise comparativa de experiências*. Belo Horizonte, 2003. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Analisa o processo de institucionalização da certificação de competências enquanto estratégia de reconversão da força de trabalho. A hipótese central que norteou a pesquisa foi a de que os processos de certificação profissional baseada na noção de competências tenderiam a favorecer trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho à medida que as empresas tendem a canalizar ou a intensificar investimentos na formação da força de trabalho considerada estratégica, incluindo nessa medida a certificação de competências. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram eleitos quatro propósitos: apreensão e comparação dos interesses dos interlocutores na proposição de programas de certificação baseada em competências; análise dos impactos dos processos de certificação sobre a negociação da força de trabalho e sobre a qualificação real do trabalhador; compreensão da estrutura e funcionamento desses programas; identificação das referências conceituais adotadas nas experiências brasileiras. (do autor)

SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e. *O perfil conceitual de vida: ampliando as ferramentas metodológicas para sua investigação*. Belo Horizonte, 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientador: Eduardo Fleury Mortimer.

Pesquisa sobre o perfil conceitual de vida. Teve como objetivo investigar possibilidades de refinamento para procedimentos de obtenção de dados para pesquisas sobre perfis por meio de questionários. O perfil conceitual é uma noção relacionada ao ensino/aprendizagem de conceitos científicos e se fundamenta no princípio de que um conceito pode abranger uma diversidade de significados, que podem ser aplicados de acordo com o contexto. Ela foi proposta com o objetivo de se constituir um referencial para estudos que pretendem descrever e analisar a evolução desses conceitos.

SILVA, Mônica Cristina Ferreira. *Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais*. Belo Horizonte, 2006. 154 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Busca compreender os processos individuais em que se formam os leitores literários, procurando detectar os elementos presentes em sua socialização que seriam importantes para a gênese e atualização dessa disposição cultural. Estudo realizado em escola municipal de Belo Horizonte (MG), cuja biblioteca foi o ponto de partida de observação das práticas de letramento literário escolar e de seleção dos sujeitos pesquisados. Os resultados apontam para a necessidade de se reorientar as atividades escolares ligadas à leitura literária, visando a ampliação dos conhecimentos dos jovens, relativos a esse campo, a fim de fornecer-lhes critérios para que possam construir o seu cânone pessoal, em diálogo com o conjunto dessa produção cultural. (do autor)

SOUSA, Vilma de. *Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes*. Belo Horizonte, 2006. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Analisa o desempenho discursivo de um grupo de adolescentes em fase final de escolarização básica em escolas públicas, tendo como pano de fundo o significado atribuído pelos sujeitos à cultura da escrita e como instrumentos de mediação para o desenvolvimento da investigação-intervenção, as forma de representação do discurso do outro em gêneros do jornalismo impresso. (do autor)

TAVARES, Cristina Ferreira de Sá. *Linguagem e significação: uma análise da interação discursiva na sala de aula de Matemática*. Belo Horizonte, 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

Orientadora: Márcia Maria Fusaro Pinto.

Investiga a interação discursiva entre o professor e os alunos em sala de aula de Matemática, focando a relação entre linguagem e significação. Em pesquisa qualitativa realizada com alunos de primeira série do ensino

médio e em escola particular de Belo Horizonte (MG), procura entender como a linguagem materna, a linguagem matemática e a significação se articulam no fluxo da interação dialética entre o professor e os alunos. (do autor).

VARGAS, Maria do Carmo de Oliveira. *A concepção de universidade no programa da escola nova no Brasil*. Belo Horizonte, 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Orientadora: Rosemary Dore Heijmans.

Analisa a concepção filosófica e política de universidade presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. A proposta para a organização educacional era a favor da democratização do ensino brasileiro, mas apresentou a universidade sob uma perspectiva elitizada. O cerne desta investigação é a interpretação de dois princípios aparentemente incongruentes presentes no mesmo programa educacional.

Este índice refere-se às matérias do volume 88 (números 218, 219 e 220) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo como os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

1932, Pioneiros de

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

1933-1934, Assembléia Nacional Constituinte de

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Abordagem sociocultural construtivista

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Abordagens pedagógicas

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

abstração, Projeto e

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

adolescentes, Ensino de

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

alunos, Informações a

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

ambiental formal, Educação

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

ambiental, Educação

AMARAL, Maria Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Aprendizagem

BISSOTO, Maria Luisa. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

aprendizagem, Ensino e

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

arquitetura, Projeto de

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Arte e conhecimento

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

arte, Ensino de

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

atuação no magistério, Modos de

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Autonomia

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

básica, Educação

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Bilingüismo

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

biologia, Ensino de ciências e

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

biologia, Epistemologia da

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

botânica, Ensino de

SILVA Lenir Maristela. Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

brasileira, Educação

AMARAL, Maria Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

brasileiras, Constituições

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Caligrafia japonesa

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Capacitação do trabalhador

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

ciências e biologia, Ensino de

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

científico, Conhecimento

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Cognição

BISSOTO, Maria Luisa. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

cognoscente, Sujeito

BISSOTO, Maria Luisa. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Concepções de docentes

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Conhecimento científico

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

conhecimento, Arte e

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Conselho escolar

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Constituições brasileiras

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Constituinte de 1933-1934, Assembléia Nacional

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Construção curricular

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

construtivista, Abordagem sociocultural

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Contas, Tribunais de

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Contemporaneidade

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

continuada de professores, Formação

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Cooperação internacional

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Cruz, Fórum do Maciço do Morro da

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Cultura

AMARAL, Maria Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

cultural, História

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

curricular, Construção

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

decisão, Tomada de

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Deficiência

BISSOTO, Maria Luisa. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

democrática, Gestão

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Desenvolvimento cognitivo dos surdos

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Didática

SILVA Lenir Maristela. Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

distância, Educação a

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o desenvolvimento de focos de estudo

expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Docência

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

docência, Tipos de exercício da

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

docente, História da profissão

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

docente, Trabalho

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

docentes, Concepções de

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

docentes, Práticas

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Educação a distância

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Educação ambiental

AMARAL, Maria Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Educação ambiental formal

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Educação básica

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Educação brasileira

AMARAL, Maria Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Educação infantil

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Educação

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

educação, Financiamento da

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

educação, História da

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

educação, Orçamento da

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

educação, Planejamento da

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

educação, Verbas para a

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

educacional, Gestão

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

educacional, Imaginário

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

educacional, Política

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

educacional, Reforma

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

educativas, História das ideias

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

educativas, Ideias

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Ensino de adolescentes

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Ensino de arte

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Ensino de botânica

SILVA Lenir Maristela. Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Ensino de ciências e biologia

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Ensino de projeto

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Ensino de shodô

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Ensino e aprendizagem

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Ensino e instrução

SANTOS, Miriam de Oliveira. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. RBEP, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Epistemologia da biologia

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Epistemologia genética

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

escolar, Conselho

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Escolas militares

SANTOS, Miriam de Oliveira. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. RBEP, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Espaço-tempo virtual

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

exercício da docência, Tipos de

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Experiência social

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Explicadoras

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

feminina, Imagem

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Filosofia

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Financiamento da educação

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Formação continuada de professores

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Formação de professor

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Formação de profissionais

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

formal, Educação ambiental

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Fórum do Maciço do Morro da Cruz

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

fundamental, Ensino

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

genética, Epistemologia

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Geografia

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Gestão democrática

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Gestão educacional

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Gestão pública

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Grosso, Mato

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

História cultural

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

História da educação

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

História da profissão docente

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

História das ideias educativas

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

histórico-crítica, Pedagogia

SILVA Lenir Maristela. Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Idade Mídia

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Ideias educativas

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

ideias educativas, História

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Imagem feminina

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Imaginário educacional

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Imprensa

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

infantil, Educação

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

infantil, Robustez

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Informações a alunos

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

instrução, Ensino e

SANTOS, Miriam de Oliveira. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. RBEP, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

internacional, Cooperação

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

japonesa, Caligrafia

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Lúdico

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Maciço do Morro da Cruz, Fórum do

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Magistério

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

magistério, Modos de atuação no

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Maternidade

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Mato Grosso

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Mídia, Idade

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

militares, Escolas

SANTOS, Miriam de Oliveira. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. RBEP, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Modos de atuação no magistério

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Morro da Cruz, Fórum do Maciço do

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Motivação

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

mudança, Tentativa de

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Nacional Constituinte de 1933-1934, Assembléia

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Orçamento da educação

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Pará

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Participação

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Pedagogia histórico-crítica

SILVA Lenir Maristela. Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

pedagógica, Prática

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

pedagógicas, Abordagens

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

pedagógico, Trabalho

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Perspectiva reflexiva

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Pioneiros de 1932

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Planejamento da educação

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Poesia

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Política educacional

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Prática pedagógica

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

prática, Relação teoria e

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Práticas docentes

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

professor, Formação de

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Professores públicos

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

professores, Formação continuada de

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

profissão docente, História da

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

profissionais, Formação de

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Projeto de arquitetura

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Projeto e abstração

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

projeto, Ensino de

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

projetos, Técnicas de

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Psicanálise

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

pública, Gestão

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

públicos, Professores

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

reflexiva, Perspectiva

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o desenvolvimento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Reforma educacional

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Relação teoria e prática

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Relação trabalho-educação

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Robustez infantil

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

shodô, Ensino de

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

social, Experiência

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

sociocultural construtivista, Abordagem

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Sujeito cognoscente

BISSOTO, Maria Luisa. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Surdez

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Surdocegueira

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

surdos, Desenvolvimento cognitivo dos

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Técnicas de projetos

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuíña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Tentativa de mudança

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

teoria e prática, Relação

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Tipos de exercício da docência

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Tomada de decisão

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

trabalhador, Capacitação do

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Trabalho docente

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Trabalho pedagógico

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

trabalho-educação, Relação

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Tribunais de Contas

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Verbas para a educação

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

virtual, Espaço-tempo

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

ÍNDICE DE AUTORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação Pedagógica) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

ALMEIDA, Jaime G. de. Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

AMARAL, Maria Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Um estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Alberto Filipe. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

BARRETO, Márcia Simão Linhares; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

BELLINI, Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

BISSOTO, Maria Luisa. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuíña Holmer. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

FERRAZ, Rosana B.; MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

FIDALGO, Fernando; MILL, Daniel. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

JESUS, Wellington Ferreira de. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

MACHADO, Edna de Lourdes; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

MACIEL, Diva Maria Albuquerque, RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B.; MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

QUARESMA, Adilene Gonçalves; LAUDARES, João Bosco. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. RBEP, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

SILVA Lenir Maristela. Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

SILVA, Sueli Almuiña Holmer; CONRADO, Dália Melissa. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B.; MASINI, Elcie F. Salzano. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

VALE, José Misael Ferreira do. Geografia e poesia. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; CUNHA, Marta Lyrio da. Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso.

DAVIES, Nicholas. RBEP, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão.

BISSOTO, Maria Luisa. RBEP, v. 88, n. 219, p. 257-273, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental.

CONRADO, Dália Melissa; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. RBEP, v. 88, n. 220, p. 621-640, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes.

MASINI, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. RBEP, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. RBEP, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Dilemas do trabalho pedagógico: da iniciação ao projeto de arquitetura.

ALMEIDA, Jaime G. de. RBEP, v. 88, n. 220, p. 531-555, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

dimensão ambiental na cultura educacional brasileira, A.

AMARAL, Maria Teixeira do. RBEP, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

educação nas constituições brasileiras: texto e contexto, A.

VIEIRA, Sofia Lerche. RBEP, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas.

BELLINI, Marta. RBEP, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. RBEP, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

estudo sobre o ensino do shodô a partir de manuscritos, Um.

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. RBEP, v. 88, n. 218, p. 11-29, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888).

RIZZINI, Irma. RBEP, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. RBEP, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes.

ZANELLO, Valeska. RBEP, v. 88, n. 218, p. 171-178, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Formação continuada de professores a distância: o develamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas.

CUNHA, Marta Lyrio da. VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. RBEP, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. **A.**

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. RBEP, v. 88, n. 220, p. 592-620, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Geografia e poesia.

VALE, José Misael Ferreira do. RBEP, v. 88, n. 219, p. 274-290, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Gestão democrática como processo de alteração estrutural.

MONTEIRO, Carlos Antonio Ferreira. RBEP, v. 88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro.

KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda. RBEP, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios.

ARAÚJO, Alberto Filipe. RBEP, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928).

ALMEIDA, Jane Soares de. RBEP, v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

interferências da contemporaneidade no trabalho docente, As.

VILLELA, Elisabeth Caldeira. RBEP, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências, O.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. RBEP, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social.

SILVA Lenir Maristela. RBEP, v. 88, n. 219, p. 242-256, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20, Um.

SANTOS, Miriam de Oliveira. RBEP, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007. Seção: Estudos.

pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador, A.

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. RBEP, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

"problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil, O.

JESUS, Wellington Ferreira de. RBEP, v. 88, n. 220, p. 477-495, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

DANTAS, Jéferson. RBEP, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Seção: Estudos.

Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. RBEP, v. 88, n. 220, p. 574-591, set./dez. 2007. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Os números 218, 219 e 220 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), correspondentes ao volume 88, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Ademir dos Santos
Alexandra Ayach Anache
Álvaro Augusto de Borba Barreto
Álvaro Martim Guedes
Amarildo Luiz Trevisan
Ana Shirley de França Moraes
Ana Waleska Mendonça
Angela Prysthon
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Antonio Flavio Barbosa Moreira
Antônio Pazeto
Ari Paulo Jantsch
Ayrton Dutra Corrêa
Beatriz Carmem Warth Raymann
Bertha de Borja Reis do Valle
Cândido Gomes
Cilene Chakur
Dalva Bonotto
Débora Nunes
Décio Gatti
Edilene Rocha Guimarães
Eduardo França Paiva
Elcie Mazini
Eliza Atsuko Tashiro
Elizângela Scaff

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Elza Taeko Doi
Emília Darci de Souza Cuyabano
Emília Freitas de Lima
Eugênio Trivinho
Fernando César Lima Leite
Fernando José de Almeida
Flavia Rezende
Gaudêncio Frigotto
Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Geraldo Prado Galhano Júnior
Haruka Nakayama
Ireni Zago
Irma Rizzini.
João dos Reis Silva Júnior
João Luiz Passador
Joaquim Martins Junior
Jorge Carvalho do Nascimento
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
José Carlos Araújo
José Gonçalves Gondra
José Jobson de Andrade
José Oscar Fontanini de Carvalho
Junko Ota
Kárem Cristina de Sousa Ribeiro
Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos
Luci Banks Leite
Lúcia Osana Zolin
Lúcio Kreutz
Luis Paulo Leopoldo Mercado
Luiz Cruz Lima
Luzia Coriolano
Madalena Klein
Marcos Antonio Reigota
Maria Cecilia de Moura
Maria Clara Bueno Fischer
Maria Cristina da Cunha Pereira
Maria da Piedade Resende da Costa
Maria das Graças Soares Floresta
Maria de Fátima de Souza Santos
Maria Helena Camara Bastos
Maria Inêz Araújo
Maria Lúcia Outeiro Fernandes
Maria Luisa M. Xavier
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marília Gouvêa de Miranda
Marta Luz Sisson de Castro
Miguel Bordas
Naura Syria
Nelio Bizzo
Nicanor Palhares de Sá
Nilton Bueno Fischer
Onilza Borges Martins
Patrícia Kebach
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas
Regina Tancredi
Rita Brauna
Rogério da Silva Lima
Roseli B. Torres

Rubens Barbosa de Camargo
Samira S. P. Lancillotti
Sandra Dias
Silvio Gallo
Soraia Napoleão Freitas
Sueli Mazzilli
Tania Beatriz Iwaszko Marques
Tania Maria Esperon Porto
Telma Lúcia de Oliveira Zancanaro
Valeska Maria Fortes de Oliveira
Vilma Fernandes Neves.
Walter Frantz
Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Wenceslau Gonçalves Neto
Wojciech Andrzej Kulesza

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com a educação e áreas afins.

"Teses e Dissertações" – Publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

"Notas de Pesquisa" – Comunica os resultados, mesmo parciais, de pesquisas em andamento ou recém-concluídas sobre temas educacionais.

"Resenhas" – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho, cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de fevereiro a novembro.

Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria e submetidos à apreciação de três pesquisadores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente. O prazo para avaliação dos artigos é de dois meses. Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
 - Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.
- Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:
- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
 - *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
 - *Não aprovado* – o artigo é devolvido ao autor.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade do Comitê Editorial da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir, é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

As colaborações ou solicitação de informações deverão ser enviadas para os seguintes endereços:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br
www.rbep.inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 2, com a extensão máxima de 40 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e deverão possuir 300 dpi de resolução, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234), "uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual" exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares, Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez.1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em dezembro de 2007.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.