

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
volume 89 número 221 jan./abr. 2008

RBEP

ISSN 0034-7183



Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



COMITÊ EDITORIAL

Cecilia Osowski – Unisinos
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
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
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
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 – IIPE/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 89 número 221 jan./abr. 2008

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.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

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

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Grafismo sobre o detalhe da obra de José Francisco Borges (J. Borges), retirada do *site*
www.flickr.com/photos/marlommeirelles/899789218/

TIRAGEM 3.000 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>

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 ABRIL DE 2008

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.

Apresentação 9

Estudos

A dialética socrática como Paidéia irônica 11
Antonio Zuin

*As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC),
os novos contextos de ensino-aprendizagem
e a identidade profissional dos professores 30*
Maria Cristina Alves de Almeida

*Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências:
desenvolvimento metodológico para percepção
dos diferentes registros do cotidiano escolar 47*
Luana de Souza Siqueira
Tania C. de Araújo-Jorge

*Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros
de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970 72*
Márcia Santos Ferreira

Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória	90
Martha D'Angelo	
<i>Tempo, saúde e docência</i>	103
Elisabeth Caldeira Villela	
Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da Silva	
<i>Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental</i>	119
Carlos Alberto Mucelin	
Marta Bellini	
<i>Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental</i>	145
Irene Mauricio Cazorla	
Miriam Cardoso Utsumi	
Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana	
Aida Carvalho Vita	
<i>Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE</i>	162
Nadia Patrícia Novena	
Teses e Dissertações	183
Resenhas	197
Instruções aos Colaboradores	203

Presentation 9

Studies

Socratic dialectical method as ironic Paidea 11
Antonio Zuin

*Communication and information technologies,
the new contexts of teaching-learning
and the professional identity of teachers 30*
Maria Cristina Alves de Almeida

*Teaching and learning practices in sciences:
methodological development for the perception
of the various registers of daily school life 47*
Luana de Souza Siqueira
Tania C. de Araújo-Jorge

*Uses and functions of research projects developed
by the Centers for Educational Research of Inep
from the 1950s to the 1970s 72*
Márcia Santos Ferreira

Childhood in Berlin: <i>expeditions to deepest memories</i>	90
Martha D'Angelo	
<i>Time, health and teaching</i>	103
Elisabeth Caldeira Villela	
Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da Silva	
<i>Perception study of the urban ecosystem: an environmental education, planning and management contribution</i>	119
Carlos Alberto Mucelin	
Marta Bellini	
<i>Relation between affection and performance in mathematics of students of the initial grades of basic education</i>	145
Irene Mauricio Cazorla	
Miriam Cardoso Utsumi	
Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana	
Aida Carvalho Vita	
<i>Social representations of youths about sexuality – a study among students of the primary/secondary school in Recife-PE</i>	162
Nadia Patrícia Novena	
Theses and Dissertations	183
Acknowledgments	197
Instructions for the Collaborators	203

APRESENTAÇÃO

**RBEP**

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) traz, no presente número, artigos teóricos e resultados de pesquisa em diferentes campos da educação, seguindo sua tradição de revista pluritemática, a começar pela investigação da dialética socrática apresentada por Antonio Zuin, em que o autor se propõe uma análise dos diálogos socráticos a partir de Platão, estabelecendo a relação entre ironia e processo educacional/formativo, na perspectiva de revitalizar o potencial pedagógico da ironia com vista ao desenvolvimento dos educadores e dos educandos.

Maria Cristina Alves de Almeida discute o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dentro de novos contextos de ensino-aprendizagem e da construção de um novo regime de verdade para o campo educativo, resultando em uma mudança nas sociedades contemporâneas necessariamente mediada por elas, que deverá ter uma identidade inovadora. O que, segundo a autora, deverá orientar processos de aprendizagem na lógica própria da sociedade do conhecimento.

As práticas docentes e discentes no campo das ciências (química e física) são investigadas através dos diferentes registros encontrados em um caderno escolar. Ao aplicar a mesma metodologia de análise em um volume maior de cadernos, poderá ser considerada capaz de revelar aspectos relevantes do ensino de ciências e do cotidiano escolar, conforme conclusão de Luana S. Siqueira e Tânia de Araújo-Jorge.

O importante papel que o Inep exerceu nos anos 50-70 na estruturação do campo educacional brasileiro se deu, segundo Márcia Santos Ferreira, pelos estudos promovidos pelo Instituto, quando os cursos de pós-graduação em educação ainda não estavam consolidados no Brasil.

Ao analisar o livro *Infância em Berlim por volta de 1900*, de Walter Benjamin, Martha D'Angelo nos ajuda a compreender o papel da subjetividade no pensamento infantil e na formação do educador.

As implicações da intensificação do tempo na saúde e no trabalho dos professores são estudadas como fontes de tensão, frustração, angústia e dor resultado do tensionamento dos tempos profissional e pessoal e das dificuldades de equacioná-los com as dimensões da vida social. A pesquisa desenvolvida em uma escola catarinense pelas pesquisadoras Elisabeth C. Villela e Sonia S. Marcos da Silva pode ser estendida às demais escolas onde a situação dos professores é semelhante, ajudando-nos a compreender a difícil realidade do universo profissional dos educadores.

Carlos Alberto Mucelin e Marta Bellini trazem uma contribuição para a educação e o planejamento da gestão ambiental a partir de um estudo da percepção do ecossistema urbano realizado com diferentes atores sociais em uma cidade.

Irene Cazorla, com um grupo de investigadores, analisou a relação entre o domínio afetivo e o desempenho em Matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental e concluiu que a relação afetiva é fundamental para o desempenho do estudante. O valor dado à matéria e a confiança na própria capacidade cognitiva são determinantes para o desempenho dos mesmos.

O estudo desenvolvido por Nadia P. Novena, através da análise do discurso de jovens de 13 e 17 anos, demonstra como as representações sociais de jovens sobre a sexualidade de alunos da educação básica servem de referência para a produção de subjetividades.

Estamos passando por um momento de transição, tendo em vista que o próximo número estará sob orientação de uma editoria científica que estabeleceu novas formas de avaliação dos artigos e está propondo alterações no formato da Revista.

Esperamos que a Rbep continue a prestar relevantes serviços à educação brasileira, como sempre tem feito ao longo de 221 números em seus 64 anos de existência, representando um espaço de divulgação de pesquisas, estudos, discussões e inovações no campo educacional.

Lia Scholze

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e consultora do MEC.

A dialética socrática como Paidéia irônica

Antonio Zuin

Quem de vós pode, ao mesmo tempo,
rir e sentir-se elevado?

Nietzsche

Resumo

Propõe-se, como objetivo deste artigo, investigar a denominada dialética socrática como Paidéia irônica. Parte-se do pressuposto de que direcionar o foco da análise dos diálogos socráticos, presentes nos escritos de Platão, para a relação entre ironia e processo educacional/formativo, implicaria a revitalização do potencial pedagógico da ironia, o qual poderia contribuir para desenvolvimento do processo educacional/formativo dos educadores e seus educandos.

Palavras-chave: ironia; Paidéia; dialética; Sócrates; Nietzsche.

Abstract

Socratic dialectical method as ironic Paidea

This paper aims to investigate the so-called Socratic dialectical method as ironic Paidea. Proceeding from the assumption of redirecting the main focus of analysing the Socratic dialogues in Plato's work towards the relation between irony and educational process, it is possible to revive the pedagogic potential of irony. This could help develop the educational process of both educators and their pupils.

Keywords: irony; Paidea; dialectic; Socrates, Nietzsche

Introdução

Logo no início de sua obra *Emílio*, considerada por muitos como aquela que inaugura a chamada pedagogia moderna, Rousseau presta o seguinte tributo a Platão e, por que não dizer, a Sócrates, ao asseverar que o texto de *A República* não se limita a ser caracterizado como obra política, mas se trata "do mais belo tratado de educação que jamais se escreveu" (Rousseau, 1992, p. 14). O elogio de Rousseau, um tanto quanto enigmático, instiga a análise sobre quais seriam as razões de ele ter considerado este texto como o paradigma educacional.

Mas a esfinge de Rousseau não oferece "apenas" duas alternativas, ou seja, a interpretação ou a morte do raciocínio daquele que se motiva a decifrá-la; ela remete o pensamento para a investigação da força educacional/formativa presente nos escritos socrático-platônicos. Tal força educacional não pode ser apartada do potencial irônico presente nos diálogos socrático-platônicos, haja vista o fato de a ironia ser caracterizada como mola propulsora de obras filosóficas e literárias, tais como *Cândido*, de Voltaire, e *A montanha mágica*, de Thomas Mann (Walser, 1996, p. 77-78; Ceppia, 1983, p. 87). Dito de outra forma, a constatação de Rousseau estimula o estudo do potencial pedagógico dos diálogos socráticos e seus respectivos avatares que foram expostos nas obras de Platão. Daí o objetivo deste artigo, ou seja, a investigação da denominada dialética socrática como modelo de Paidéia irônica, o que implica analisar a condição de educador de Sócrates.

A refutação, a maiêutica e a dialética socrática

Na leitura de *A República*, observa-se a importância da consolidação do processo formativo do rei-filósofo. De acordo com Jaeger (1995, p. 861),

[...] o filósofo deixara o estado de mera contemplação para abraçar o estado de criação. Converter-se-á em “demiurgo” e trocará a única tarefa criadora que nas circunstâncias atuais lhe é dado realizar, a sua própria formação, pela formação de caracteres humanos, tanto no campo da vida privada como no do serviço público.

Com efeito, o rei-filósofo deve assumir sua condição de educador e auxiliar os demais para que não permaneçam tão aferrados aos desatinos dos sentidos e das aparências dos conceitos. O modelo de educador ideal, presente nos diálogos socrático-platônicos, revelou-se não apenas uma imagem que contestou os princípios pedagógicos protagonizados pelos sofistas, pois o principal alvo de tais diálogos nunca deixou de ser a tão reverenciada quanto questionada Paidéia homérica. Seguindo essa linha de raciocínio, Jaeger (1995, p. 861) assevera:

Misturando as características do eternamente justo, belo, prudente, às de todas as demais virtudes e às dos traços que descobrimos no homem real, quer dizer, misturando a idéia e a experiência, aparece ao artista filosófico já não aquela imagem semelhante aos deuses, figurada por Homero nos homens e na sua epopéia, mas sim uma imagem adequada a eles, semelhante ao homem.

Com efeito, o poder formativo do *logos*, exaltado nos diálogos socrático-platônicos, confrontava com o teor da explicação mitológico-homérica dos caminhos e descaminhos do conhecimento humano. A reverência a Homero, o maior poeta trágico, não pode servir para obnubilar a constatação de que ele, na verdade, imita “a aparência da virtude e de outros assuntos” (Platão, 1975, p. 331). Como contraponto à concepção homérica da tragédia, talvez fosse oportuna a lembrança da observação de Vernant (2002, p. 372) de que o Édipo, de Sófocles, pudesse ser definido como o herói trágico exemplar, pois se tratava de um herói duplo, dilacerado e problemático. Por detrás de toda a suntuosidade projetada na figura do rei herói de Tebas que decifrou o enigma da esfinge, existia o tormento do conflito de desejos concernentes ao rompimento de tabus, que não podiam ser atribuídos exclusivamente aos mandos e desmandos dos deuses, pois diziam respeito não só à figura de Édipo como também aos dilemas da própria condição humana. É por isso que, como bem notou Vernant (2002, p. 366), adquire cada vez mais sentido a procura de respostas de questões, tais como: Qual é a responsabilidade dos deuses na forma como os homens agem? Qual é, naquilo que chamamos de falta, a responsabilidade do indivíduo, o que ele pode assumir totalmente, e aquela que pertence à sua família, a uma espécie de culpabilidade arrasadora? São os esboços da construção da individualidade que vão sendo delineados. O ser humano, na condição de agente, gradativamente se depara com questões que o auxiliam a delimitar, de forma cada vez mais apurada, seu campo de ação, de tal modo que as linhas tênues e fronteiriças que definem os limites entre o exercício de suas ações e as imposições divinas ganham contornos mais definidos.

A defesa socrático-platônica da hegemonia do *logos* na composição tanto da identidade quanto das intervenções humanas tem como pressuposto fundamental a realização de um processo educacional/formativo que capacite ao filósofo se aproximar cada vez da sapiência, do domínio e da aplicação das essências dos conceitos. Nesse sentido, o poder metafórico do mito da caverna, referente ao gradativo processo de ascensão do espírito que se desvencilha do sortilégio dos sentidos até chegar à dimensão da Idéia, consolida a força da intervenção arvorada no *logos* em detrimento do poder divino na construção do destino humano.

E se o foco da investigação dos diálogos socráticos, presentes nos escritos de Platão, for direcionado para a dimensão pedagógica da ironia, nota-se a importância deste conceito para o desenvolvimento de tal processo ascendente. Mas, diga-se de imediato, há uma diferença decisiva entre a ocasião na qual a dimensão crítico-emancipatória da ironia se afirma como hegemônica nas relações dialógicas entre os agentes educacionais e quando tal dimensão se instrumentaliza e flerta com o sarcasmo. No caso do sarcasmo, solapa-se a possibilidade de desenvolvimento do processo educacional/formativo, pois o interlocutor é obrigado a “ingerir”, de forma humilhante, determinado significado do conceito que se transforma numa palavra de ordem.

O destaque formativo da ironia pode ser vislumbrado nos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Trasímaco, quando ambos refletem sobre a essência do conceito de justiça em *A República*. A ironia socrática revela seu potencial formativo quando demole as certezas sobre determinados conceitos, na medida em que as essências de tais conceitos não se restringem ao modo como eles aparecem. As aparências, que são equivocadamente consideradas como os pontos finais das definições conceituais, são, na verdade, os pontos de partida dos jogos que se estabelecem entre significantes e significados. O “irritante”, na leitura dos diálogos socráticos, se refere à contínua observação de que somos demasiadamente humanos, para usar expressão de Nietzsche, e não correspondemos ao modelo idealizado de que detínhamos as prerrogativas da verdade na elaboração dos conceitos e, portanto, do modo como eles são objetivados na realidade. Trasímaco aprende o significado desta relação de não correspondência, principalmente quando desafia Sócrates a contestá-lo de que o “justo não é senão a vantagem do mais forte” (Platão, 1975, p. 19).

Ao invés de ser aplaudido, tal como desejara, Trasímaco é questionado por Sócrates da seguinte forma: se é justo obedecer aos governantes, os quais são os mais fortes e que elaboram as leis que lhes são mais vantajosas, podem ocorrer situações em que estes mesmos governantes se enganem, já que são falíveis, e promulguem leis que lhes sejam desfavoráveis, as quais devem ser obedecidas pelos governados. Conseqüentemente, não faz sentido afirmar que o justo não é nada mais do que a vantagem do mais forte.

Contudo, Trasímaco não se conforma com a desconstrução de seu raciocínio e argumenta que o governante nunca se engana quando elabora suas leis, da mesma forma que o médico nunca comete algum erro quando trata de seus pacientes. Ambos só se equivocam quando deixam de ser respectivamente governante e médico, e é apenas por uma questão de hábito que se afirma que o governante e/ou o médico erraram. Novamente Sócrates lhe interroga sobre o objetivo do médico: ganhar dinheiro ou tratar dos doentes? Trasímaco lhe responde que ele objetiva tratar de doentes, e, após uma série de outros exemplos, Sócrates conclui que a arte da medicina implica a vantagem do indivíduo a que se aplica, de modo que, analogamente,

[...] nenhum chefe, seja qual for a natureza da sua autoridade, na medida em que é chefe, não se propõe e não ordena a sua própria vantagem, mas a do indivíduo que governa e para quem exerce a sua arte; é com vista ao que é vantajoso e conveniente para esse indivíduo que diz tudo que diz e faz tudo o que faz (Platão, 1975, p. 25).

Trasímaco não se dá por vencido e argumenta que, da mesma forma que os pastores e os criadores de gado engordam seus animais objetivando receber as devidas vantagens de tal ato, os governantes também olham para seus súditos como se fossem carneiros e se propõem, deste modo, obter dos governados algum lucro pessoal. A dedução necessária seria a de que os que reprovam a injustiça não temem cometê-la e nem deixar de louvá-la, mas sim receiam ser vítima dela caso não as cometam. Sócrates lhe diz que mesmo assim não está convencido de que se deva preferir a injustiça à justiça, e Trasímaco lhe responde sarcasticamente que não terá alternativa a não ser enterrar seus argumentos na cabeça de Sócrates.

Mas Sócrates questiona Trasímaco da seguinte maneira: as benesses obtidas pelos médicos, por exemplo, não provariam que “ninguém aceita exercer os outros cargos por eles mesmos, que, pelo contrário, se exige uma retribuição, porque não é ao próprio que o seu exercício aproveita, mas aos governados?” (Platão, 1975, p. 29). Com certo custo, Trasímaco concorda com o raciocínio socrático de que “nenhuma arte e nenhum comando provê ao seu próprio benefício, mas [...] assegura e prescreve o do governado, tendo em vista a vantagem do mais fraco e não do mais forte” (Platão, 1975, p. 30).

Após a contestação da argumentação de Trasímaco de que o justo não é senão a vantagem do mais forte, Sócrates menciona a relevância de se objetar a asseveração trasímica de que a vida do homem injusto é superior à do justo. Para Trasímaco, os injustos são sábios e bons e, portanto, virtuosos. Sócrates se espanta com tal conclusão e reinicia seu diálogo com Trasímaco observando que o justo não prevalece sobre seu semelhante, já o injusto prevalece sobre seu semelhante e o seu contrário, com o que Trasímaco concorda. Logo em seguida, Sócrates pergunta a Trasímaco se um músico é sábio na sua arte em comparação com aquele que não é músico. Trasímaco lhe diz que sim. Já Sócrates questiona

Trasímaco se o músico desejará prevalecer sobre aquele que ignora a música e não sobre o seu igual. Trasímaco corrobora o raciocínio de que o músico, enquanto sábio, desejará se tornar hegemônico sobre aquele que ignora a música e não sobre o seu semelhante.

Já o ignorante não desejará prevalecer sobre todos, ou seja, tanto em relação a seu igual quanto em relação ao sábio? Trasímaco não tem alternativa a não ser concordar e, se ele mesmo afirmara que os injustos são sábios e bons, como podem ser ao mesmo tempo sábios e bondosos, uma vez que se o sábio for bom ele não vai querer prevalecer sobre seu semelhante, mas sim sobre o seu contrário? Assim, se o injusto deseja prevalecer sobre seu contrário e seu semelhante, como é que ele pode ser sábio?

A conclusão da dança destes silogismos socráticos é a de que “o justo revela-se-nos, portanto, bom e sábio e o injusto ignorante e mau” (Platão, 1975, p. 33-35). É difícil sintetizar as argumentações de Sócrates e Trasímaco, tamanha é a comunhão da pungência e da sutileza de tais diálogos. Mesmo assim, é importante observar, nestas passagens dialógicas que foram destacadas sobre o conceito de justiça, as voltas e reviravoltas que Sócrates elabora na refutação do raciocínio de Trasímaco. Não se trata “apenas” da demolição pura e simplesmente dos alicerces lógicos de seu interlocutor, mas sim da aparência de verdade que a definição de Trasímaco portava sobre o conceito da justiça e de seu oposto, a injustiça. Para Reale e Antiseri (1990, p. 98), a dialética socrática era composta por dois momentos fundamentais nos quais se desenrolava a fiação do novelo irônico: a refutação e a maiêutica. A refutação se caracterizava da seguinte maneira:

[...] o momento em que Sócrates levava o interlocutor a reconhecer a sua própria ignorância: Primeiro ele forçava uma definição do assunto sobre o qual se centrava a investigação; depois, escavava de vários modos a definição fornecida, explicitava e destacava as carências e contradições que implicava; então exortava o interlocutor a tentar uma nova definição, criticando-a e refutando-a com o mesmo procedimento; e assim continuava procedendo, até o momento em que o interlocutor se declarava ignorante.

Mas a metodologia socrática não fora, em muitas ocasiões, facilmente acatada pelos seus interlocutores. Trasímaco, por exemplo, assevera sarcasticamente o seguinte: “Essa é a sabedoria de Sócrates: recusar-se a ensinar, ir instruir-se junto com os outros e não se mostrar reconhecido por isso!” (Platão, 1975, p. 19). De certa forma, talvez Trasímaco tivesse razão, sobretudo no que diz respeito à recusa socrática de ensinar e de apresentar de antemão a sua definição sobre as essências dos conceitos postos em questão. Os estudiosos dos diálogos socráticos, tais como Reale e Antiseri (1990, p. 99), destacaram o papel do educador Sócrates como condutor do processo educacional/formativo, de tal modo que sua função se assemelharia a uma espécie de parceiro espiritual que estimularia o interlocutor a parir o conhecimento que lhe era inerente. Desta forma, a maiêutica socrática consistiria neste ato de auxiliar a alma, a *psyché*, a rememorar os conteúdos de verdade dos conceitos.

O próprio Kierkegaard observou que é justamente a realização da maiêutica, cuja nuance é immanentemente irônica, que permite a reflexão de que o fenômeno não é a essência. Através das relações dialógicas entre o mestre e o discípulo, observa-se a manutenção da tensão entre a palavra e a intenção velada, a qual, ao mesmo tempo em que se torna manifesta através da dedução, suscita novas formas de interpretação. Não é obra do acaso que a ironia anseia pela liberdade subjetiva, ou seja, aquela liberdade que anuncia a possibilidade da construção de novos inícios. E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que estes novos inícios são incentivados pelo educador que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções.

Este foi o espírito predominante nos diálogos que Sócrates estabeleceu com seus interlocutores, embora tais jogos conceituais não deixassem de expressar, em muitas ocasiões, a substituição da ironia socrática em sarcasmo tanto por parte de Sócrates quanto por parte de seus "adversários". Nesta perspectiva de análise, destaca-se a observação de Impara (2000, p. 40) de que a etimologia do termo ironia tenha, após Sócrates, amealhado uma conotação positiva, de estímulo à elaboração de novos significados, embora não tenha desaparecido nos diálogos socráticos a associação do conceito de ironia com a de um tipo de gracejo que poderia se tornar uma zombaria.

Talvez as contendas ocorridas entre Sócrates e seus interlocutores tenham atingido o seu ápice justamente nos diálogos travados entre Sócrates e Protágoras, os quais tiveram o mérito de colocar frente a frente as idiosincrasias das denominadas Paidéias socrática e sofística, respectivamente. A principal questão que se coloca no texto *Protágoras* era de saber se a virtude poderia ou não ser ensinada. O grande sofista Protágoras se vangloriava de ser um educador capaz de ensinar a prudência e de formar, conseqüentemente, bons cidadãos (Platão, 1945, p. 28). Diante da objeção socrática de que a virtude não poderia ser ensinada, eles elaboram uma série de diálogos que conduzem a uma incrível reviravolta das respectivas linhas argumentativas. Sócrates revê sua posição inicial de que a virtude seria uma espécie de dom concedido pelos deuses e defende a idéia de que ela é, essencialmente, um saber, pois se os indivíduos optam por escolher aquilo que lhes agrada e evitar o desagradável, evidentemente ninguém escolherá, de sua consciência, trilhar as vias que conduzem para a infelicidade. Aquele que possui a faculdade de avaliar, de mensurar os prós e contras de suas ações tem, portanto, mais chances de poder ser feliz. As habilidades deste indivíduo virtuoso são assim definidas por Sócrates:

Quando se peca, peca-se por falta de ciência na escolha dos prazeres e dos desgostos, isto é, dos bens e dos males e não simplesmente por falta de ciência, mas por falta desta ciência que há pouco reconhecestes ser a ciência das medidas. Ora, toda a ação culposa por falta de ciência, bem o sabeis, é praticada por ignorância, de sorte que ser vencido pelo prazer é a pior da ignorância (Platão, 1945, p. 92).

E será no discernimento da proximidade entre a valentia e a sabedoria que Sócrates demonstrará a Protágoras e, surpreendentemente, a si próprio, que a virtude pode ser ensinada, diferentemente daquilo que pensara no início dos diálogos. Já Protágoras reconhecerá, por conta do desenvolvimento de seu próprio raciocínio, que a virtude não pode ser ensinada, ou seja, exatamente o oposto do que a princípio afirmara. Esta aparentemente inusitada inversão de raciocínios será conseqüência da contestação de Sócrates ao argumento de Protágoras de que homens ímpios e ignorantes demonstravam também ser valentes. Protágoras concorda com Sócrates quando ele define os covardes como aqueles que têm receios vergonhosos e audácias indignas, e o motivo de tais receios e audácias não pode ser outro a não ser a falta de conhecimento e a ignorância das coisas que temem. E se estes indivíduos são covardes devido a esta ignorância, isto significa que a covardia passa a ser definida como “a ignorância das coisas que são para recear e das coisas que não o são” (Platão, 1945, p. 98). Do mesmo modo, a valentia se torna “a ciência das coisas a temer e das que não o são” (Platão, 1945, p. 98). O xeque-mate de Sócrates é sarcasticamente admitido pelo atônito Protágoras, que enfim reconhece o equívoco de sua perspectiva inicial de que homens ignorantes seriam também valentes: “Tu teimas, Sócrates, segundo me parece, em que seja eu a responder; dar-te-ei, pois, este prazer e confessar-te-ei que, depois dos princípios em que assentamos, isso [um homem ignorante ser valente] me parece impossível” (Platão, 1945, p. 98).

O prazer concedido por Protágoras de reconhecer a razão de Sócrates corrobora, concomitantemente, a veracidade do argumento socrático de que aquele que se deixa arrastar pelo desejo de ser o dono da verdade recrudescer sua fraqueza moral, uma vez que desconhece as conseqüências nefastas que o abandono irrefletido a tal prazer acarreta. Ora, Sócrates se notabilizou, entre outras coisas, pelos questionamentos aos movimentos professorais e catedráticos daqueles que partiam da premissa de estar totalmente seguros da solidez de seus argumentos (Adorno, 1999, p. 86). A questão moral, portanto, se revela, prioritariamente, uma questão de saber. E, no mesmo movimento deste raciocínio, Sócrates comprova que a virtude pode ser ensinada, pois depende da aplicação da ciência das medidas, que, ao ser utilizada, proporciona as condições do exercício do bom julgamento e, no que diz respeito a nosso exemplo da valentia, a consciência daquilo que se deve ou não temer.

É interessante observar que tanto Protágoras quanto Sócrates terminam por, digamos, descer do lugar de destaque do pedestal em que se situavam no início dos diálogos, pois ambos refletiram sobre as incongruências de suas linhas iniciais de argumentação. Mas há uma diferença crucial entre os dois, pois, ao contrário de Protágoras, Sócrates *desejou* descer. E foi o desejo de tentar aprofundar o significado inicial do que seria a virtude, e se ela poderia ser ou não ensinada, que o impulsionou a realizar a sua auto-reflexão crítica.

A despeito das mais diferentes exegeses metafísicas, o movimento de Sócrates em direção deste exercício de auto-reflexão ecoa, no final do

século 18, nos dizeres do imperativo categórico kantiano contido no célebre texto *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* Para Kant (2005, p. 63), o indivíduo deveria contribuir, com sua ação, para sair do seu estado de menoridade, de ser tutelado por outrem, e, para tanto, deveria ousar saber. É como se Kant revitalizasse, neste imperativo categórico, o anseio socrático de que o virtuoso é aquele que não amaina seu ímpeto na busca do verdadeiro conhecimento, pois tal procura porta consigo também um aprimoramento moral que não pode ser dissociado desta ação. Balizando-se no ousar saber como condição do aperfeiçoamento moral, Kant (1996, p. 34) elabora uma questão central e ainda atualíssima para a pedagogia: como estimular a observância das leis e, ao mesmo tempo, promover a liberdade?

Evidentemente, tais leis tendem a ser respeitadas se os indivíduos que as acatam tiveram a liberdade necessária para poder se reconhecer como interventores na sua construção e na sua difusão. Os costumes, fundamentados metafisicamente por Kant, são decorrentes de imperativos categóricos que universalizam e legitimam as normas dos contratos sociais. Mas para tanto se torna decisiva a realização do *ouse saber*, mesmo que para isto as fortificações das certezas anteriormente irredutíveis apresentem os sinais das primeiras fissuras.

Já a frustração diante das fendas do seu raciocínio aparentemente incontestado conduz Protágoras a não ter outra alternativa a não ser referendar as conclusões de Sócrates, cujo espanto final decorrente da observação de que a virtude pode ser ensinada revela, paradoxalmente, tanto a condição humana de que ninguém detém irremediavelmente a verdade quanto a possibilidade de que o indivíduo, por conta de sua falibilidade, tem a faculdade de poder continuar, corajosamente, a eterna busca do que a verdade significa. Jaeger enfatizou o fato de que Sócrates se esforçou para demonstrar que a virtude é passível de ser ensinada e que é, portanto, uma forma de saber. E que Protágoras se esmerou na defesa de que a virtude não seria um saber, sendo, deste modo, incerta a possibilidade de ensiná-la. O grande intérprete do conceito de Paidéia afirmou o seguinte sobre esta contradição:

O drama finda com o espanto mostrado por Sócrates em face deste resultado aparentemente contraditório; mas o espanto, neste como em todos os casos, é evidentemente a fonte de toda a filosofia, para Platão, e o leitor fica com a certeza de que a tese socrática que reduz a virtude ao conhecimento dos verdadeiros valores deve constituir a pedra angular de toda a educação (Jaeger, 1995, p. 644).

Este aspecto educacional/formativo da Paidéia socrática precisa ser, a meu ver, necessariamente adjudicado à verve irônica que explode com toda a sua força nos diálogos socráticos e que, algumas vezes, resvala no limite da tênue linha que separa a ironia do sarcasmo, ora exposto por Sócrates, ora, com maior frequência, por Protágoras. É nessa perspectiva de análise que a ironia socrática tanto pode suscitar os novos princípios que se desvelam no jogo da alteridade entre significantes e significados

das palavras quanto pode ceder espaço à fala sarcástica que consagra a vontade de poder daquele que destrói a argumentação do outro por meio da humilhação e do destrato.

Porém, é exatamente nesta situação-limite que se tornam mais discerníveis as nuances entre a ironia e o sarcasmo, as quais, a meu ver, só podem ser compreendidas por meio de uma análise crítica do educador concebido em seu modelo ideal. E foi Sócrates aquele que tanto criticou tal modelo, ao questionar a pretensão dos sofistas de serem identificados como os conhecedores da essência da virtude, quanto se metamorfoseou numa espécie de paradigma de educador de uma Paidéia, de um processo educacional/formativo ideal.

O educador Sócrates e a Paidéia ideal

Para que se possa analisar a figura de Sócrates como educador ideal é preciso compreender as características do processo educacional/formativo que foram expostas no movimento de ascensão da alma no famoso livro VII de *A República*. Com efeito, o mito de caverna detém a prerrogativa de, metaforicamente, narrar o modo como o prisioneiro da caverna rompe os grilhões de suas ilusões e, num processo ascendente, se aproxima gradativamente da luz do sol e, portanto, do mundo inteligível e da Idéia do bem.

Aquele que teve a oportunidade de verdadeiramente se deparar com o conhecimento das essências dos conceitos não consegue mais voltar à condição heterônoma que ocupava anteriormente como escravo das ilusões, principalmente das ilusões promovidas por meio da chamada ditadura dos sentidos. Não por acaso Sócrates define a educação desta maneira:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir; não consiste em dar vista ao órgão da alma, visto que já a tem, mas como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção (Platão, 1975, p. 234).

Tal como foi observado anteriormente, o método empregado por Sócrates para poder orientar adequadamente o órgão da alma é o dialético. Para Sócrates,

[...] o método dialético é, portanto, o único que, rejeitando as hipóteses, se eleva até ao próprio princípio para estabelecer solidamente as suas conclusões e que realmente afasta, pouco a pouco, o olhar da alma da lama grosseira em que está mergulhado e o eleva para a região superior (Platão, 1975, p. 252).

A alma que se encontra mergulhada na lama grosseira é aquela que se rende ao sortilégio dos sentidos e, portanto, ao mundo das aparências. Cabe à verdadeira educação espicaçar o seu processo de conversão, de

tal modo que se assenhoreie do controle dos sentidos e, por que não dizer, das coisas relativas ao próprio mundo fenomênico. Contudo, o filósofo que obtém o privilégio de banhar seu rosto com os raios do sol e de se tornar conhecedor da essência do conceito tem o dever, mesmo que seja contra sua vontade, de iluminar, com suas palavras, as trevas nas quais se encontra a grande massa dos cidadãos. O filósofo cumpre com sua função de educador quando auxilia o “cego” que pensa que tudo sabe e vê a discernir a natureza de cada imagem e de que objeto ela é imagem. Na análise da metafísica da Paidéia socrático-platônica, Jaeger (1995, p. 79) observa que sua meta educacional/formativa “fica além do mundo dos fenômenos diretamente dado e está oculta ao olhar do homem sensorial por um múltiplo invólucro. Romper estes invólucros impeditivos é primeiro passo que se tem que dar para que a luz do Bem jorre no olhar da alma e lhe faça ver o mundo da verdade”.

De fato, se aquele que se eleva às alturas, a ponto de sua inteligência se tornar hegemônica em relação à sua opinião, tende a desistir das coisas humanas, uma vez que sua alma aspira a instalar-se em tais alturas, Sócrates o recorda de sua tarefa de ajudar a maioria dos homens, a grande tarefa do rei-filósofo, a se libertar dos grilhões que os aprisionam à sedução das imagens deformadas e que são geradas na esfera de domínio dos sentidos.

Séculos depois, Hölderlin (1994, p. 110) expressou tal anseio na frase poética de que entendia a mansidão do éter e não a linguagem dos homens. Mas para Sócrates o filósofo não pode se aferrar à linguagem do etéreo por mais “saborosa” que ela possa ser. O conhecimento da linguagem do éter é condição fundamental para o conhecimento da linguagem dos homens. E o processo educacional dialético é aquele que pode e deve contribuir para que a ciência das medidas prevaleça sobre o desejo desmesurado cotidianamente presente nas ações humanas.

Ao ser acusado de ateísmo em relação aos deuses e de corromper a juventude com o ensino do método dialético, Sócrates mencionou a dificuldade daqueles que o acusavam de reconhecer sua própria presunção do saber, pois, na verdade, nada sabiam. Para tais pessoas, seria inconcebível o raciocínio socrático da necessidade de se permanecer nem sábio da própria sabedoria e nem ignorante da própria ignorância. De acordo com Sócrates, o reconhecimento dos próprios limites seria o fulcro central da possibilidade de o intelecto predominar sobre a opinião, pois é sobre ele que se sustentam os alicerces do edifício do método dialético, cujas características foram expostas anteriormente.

O jogo de significados e significantes que se estabelece nos avatares de tal método não pode ser apartado da relação entre a ironia e o sarcasmo que podem ser observados nos diálogos socráticos. Seguindo esta linha de raciocínio, não se pode desconsiderar o fato de que a ironia tem uma carga afetiva, cuja intervenção é decisiva tanto para a difusão de sua dimensão emancipatória quanto para sua substituição pelo sarcasmo. De acordo com Hutcheon (2000, p. 33), “existe uma ‘carga’ afetiva na ironia que não pode ser ignorada e que não pode ser separada de sua política de

uso se ela for dar conta da gama de respostas emocionais (de raiva a deleite) e os vários graus de motivação e proximidade”.

É difícil encontrar uma passagem mais significativa da presença desta carga afetiva da ironia do que no momento em que Sócrates contesta Meleto, na *Apologia de Sócrates*, sobre a acusação que lhe fora feita de não acreditar nos deuses respeitados pelos cidadãos atenienses. Quando Sócrates indaga a Meleto se seria possível alguém acreditar nas coisas demoníacas e, ao mesmo tempo, desacreditar a existência de demônios e Meleto lhe responde que isto seria impossível, Sócrates lhe afirma o seguinte: “– Oh! como estou contente que tenhas respondido de má vontade, constrangido pelos outros” (Platão, 1999, p. 59).

O sarcasmo na resposta de Sócrates pode ser explicado como uma reação contundente daquele que se encontra bem próximo da morte e que reage violentamente ante um dos seus acusadores. De todo modo, não há como negar a presença notória da *carga afetiva* na expressão de Sócrates de que estava “contente” por causa da resposta de Meleto. Mas é esta mesma força apaixonada da ironia que motiva Sócrates a recuperar o poder de simbolização de seu raciocínio ao demonstrar a incoerência da argumentação de Meleto, pois como Sócrates poderia ser acusado de negar a existência dos deuses e dos demônios se, de acordo com Meleto, ele ensinava coisas demoníacas? Novamente, a ironia socrática afrouxa os espartilhos nos quais as certezas aparentemente irredutíveis se enfeixam e que sufocam a produção de novos significados.

A meu ver, é exatamente esta carga afetiva que determina a perpetuação e difusão da dimensão crítico-emancipatória da ironia, bem como a sua substituição pelo sarcasmo que estilhaça a força de simbolização do jogo irônico e impõe, de forma humilhante, a atribuição de *um* significado ao conceito em questão. Mas se tal raciocínio for verdadeiro, como se poderia, a partir do uso das categorias socráticas, tais como refutação, maiêutica e dialética, refletir sobre o potencial pedagógico da ironia, uma vez que a razão deveria prevalecer sobre a sensibilidade? Não haveria uma espécie de contradição silogística nesta linha de argumentação? E mais, como seria possível a realização do jogo irônico de significantes e significados travado entre Sócrates e seus discípulos e, por que não dizer, entre o educador e seus alunos?

São questões como estas que nos direcionam ao encontro da leitura e do diálogo com os textos de Nietzsche e suas ponderações, afetivamente carregadas, sobre a “proposta” socrática de que a educação teria como escopo principal afastar o olhar da alma do lodo dos sentidos e da aparência das coisas. No livro *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*, Nietzsche (2001, p. 14) elabora o seguinte questionamento, que não deixa de ser também uma provocação: teria sido toda a cientificidade socrática “apenas” uma reação ao temor e uma escapatória ao pessimismo? Tal ode à razão não seria uma sutil legítima defesa contra a verdade e, portanto, um ato de covardia e falsidade? Não seria uma astúcia amoral? Nas palavras exageradas de Nietzsche: “Ó Sócrates, Sócrates, foi este porventura o teu segredo? Ironista misterioso, foi esta, porventura, a tua ironia?”

É exatamente esta ironia de Nietzsche que permite refletir sobre a carga afetiva que se pode observar nos caminhos e descaminhos da dialética socrática, pois como a ironia poderia sobreviver sem uma dose de exagero? (Düttmann, 2004, p. 71). Ora, não são desconhecidos os óbices apresentados por Sócrates, no livro X de *A República*, quanto à influência desconcertante que a poesia pode exercer sobre o espírito que se esforça para desviar o olho da alma do lamaçal do sensório. Sócrates afirma a Gláucon a importância de se criticar a poesia e o legado dos belos poetas trágicos, em especial Homero, pois estes se aferraram ao reino das aparências desconsiderando as essências dos conceitos apresentados em obras tais como a *Odisséia*. Sócrates não nega que se sente prazer “quando vemos Homero ou qualquer outro poeta trágico imitar um herói na dor, que, no meio dos seus lamentos, se estende numa longa tirada ou canta ou bate no peito” (Platão, 1975, p. 338).

Mas, em nome da razão, é necessário reprimir o desejo de identificação com os infortúnios de tais heróis, pois senão corre-se o risco de se parecer com aquilo que se deve repugnar, ou seja, o comportamento desmedido e descontrolado. As paixões da alma, tais como o amor e a cólera, as quais são suscitadas pela imitação poética, devem ser afastadas de nossas ações: “Alimenta-as [as paixões] regando-as, quando conviria secá-las, fá-las reinar sobre nós, quando deveríamos reinar sobre elas, para nos tornarmos melhores e mais felizes, em vez de sermos viciosos e miseráveis” (Platão, 1975, p. 339). A concordância de Gláucon com o julgamento socrático sobre a poesia trágica representa também a “vitória” do processo educacional/formativo da dialética de Sócrates sobre a chamada Paidéia homérica.

Diferentemente da *Odisséia*, na qual a vitória do astucioso Ulisses fora determinada também pela ajuda providencial dos deuses olímpicos, a leitura do conteúdo metafórico do mito da caverna, tal como foi observado anteriormente, reafirma a intervenção humana como determinante nas conquistas obtidas pela alma daquele que gradativamente se afasta da sedução das paixões e dos sentidos até alcançar o cume da dimensão da Idéia do bem. Tudo pareceria perfeito não fosse um pequeno detalhe: a alma que é educada para abandonar o lamaçal no qual se encontrava não cessa de olhar, ainda que de soslaio, para este mesmo lodo dos sentidos, das paixões e, por que não dizer, dos instintos humanos. Mas que tipo de força impulsionaria a avidez com a qual Sócrates defendeu a primazia da razão sobre o prazer a não ser o próprio prazer? Se referendarmos o raciocínio de Nietzsche de que Sócrates inverteria a “lógica natural” de que o instinto seria a força afirmativo-criativa e a consciência se conduziria de maneira crítica, de tal modo que, socraticamente falando, o instinto se metamorfosearia em crítico e a consciência em criador, então faz cada vez mais sentido a asserção nietzscheana de que

[...] o impulso lógico que aparece em Sócrates estava inteiramente proibido de voltar-se contra si próprio; nesse fluir desenfreado mostra ele uma força da natureza, como só encontramos, para nosso horrorizado espanto, nas maiores de todas as forças instintivas [...] Que ele próprio, porém, tinha um certo pressentimento desta circunstância é algo que

se exprime na maravilhosa seriedade com que fez valer, em toda parte e até perante seus juizes, a sua divina vocação. Era tão impossível, no fundo, refutá-lo a esse respeito quanto dar por boa a sua influência dissolvente sobre os instintos (Nietzsche, 2001, p. 86).

Defrontamo-nos com um estranho paradoxo, pois a carga afetiva da ironia que Sócrates tanto se esmerou em arrefecer foi a mola propulsora da lógica de sua argumentação e de sua argumentação lógica. Ademais, caso se reflita a respeito da dimensão pedagógica da ironia tendo como pressuposto básico o reconhecimento de sua carga afetiva, então se compreende a contradição aparente de Sócrates, pois ele defende humildemente a permanência da necessidade de nem ser sábio de sua sabedoria e nem ignorante de sua ignorância e, concomitantemente, se auto-intitula pai ou irmão mais velho, ou seja, uma espécie de modelo ideal de uma Paidéia (Platão, 1999, p. 68). É preciso reconhecer que a humildade de Sócrates se metamorfoseia, em algumas ocasiões, em soberba intelectual. E se as paixões e os desejos humanos exercem notoriamente um fascínio muitas vezes irresistível, a ponto de os espectadores das tragédias gregas se identificarem mimeticamente com os dramas dos heróis e se emocionarem de forma descontrolada, a dialética socrática, como expressão metodológica mais desenvolvida do raciocínio silogístico, também seduz seu praticante a, digamos, exercer sua vontade de poder. No livro de sugestivo título *Crepúsculo dos ídolos*, é Nietzsche (2000, p. 20-21) aquele que novamente aponta para a ferida de que a carga afetiva da ironia não pode ser desconsiderada, senão vejamos:

A ironia de Sócrates é uma expressão de revolta? De ressentimento da plebe? Ele goza enquanto oprimido de sua própria ferocidade nas estocadas do silogismo? Ele vingá-se dos nobres que fascina? À medida que se é um dialético, tem-se um instrumento impiedoso nas mãos. Com ele podemos cunhar tiranos e ridicularizar aqueles que vencemos. O dialético lega ao seu adversário a necessidade de demonstrar que não é um idiota: ele o deixa furioso, mas ao mesmo tempo desamparado. O dialético despotencializa o intelecto de seu adversário. Como? A dialética é apenas uma forma de vingança em Sócrates?

Seria mesmo a dialética apenas uma forma de vingança socrática? Se, por um lado, o exagero irônico de Nietzsche tem o mérito de iluminar as faces “obscuras” do afeto que potencializa a construção do jogo dialógico-irônico socrático e, neste sentido, pode-se identificar uma teoria da ironia nos escritos nietzscheanos (Bohrer, 2000, p. 283), por outro lado esta mesma exorbitância despotencializa o próprio reconhecimento de Nietzsche de que o impulso lógico socrático continha, na sua imanência irônica, uma dimensão emancipatória. Caso contrário, não faria sentido Sócrates criticar os adolescentes que se deleitavam sarcasticamente com a dialética, haja vista o fato de que “(...) sentem prazer, como jovens cães, em assediar e dilacerar pelo raciocínio todos os que deles se aproximam” (Platão, 1975, p. 259).

Neste caso, não poderia haver melhor escolha do que o verbo dilacerar, uma vez que sarcasmo etimologicamente significa arrancar

carne. Nota-se um componente sadomasoquista na utilização sarcástica da dialética, pois o prazer sádico de tais jovens certamente tem relação com as humilhações masoquistamente reprimidas, as quais encontravam vazão no dilaceramento do argumento alheio, tão logo estes dominassem os elementos da dialética. Mas, e Sócrates? Será que ele, mesmo sendo ciente desta possibilidade de uso da dialética, se encontrava completamente equidistante do risco de “cair em tentação” e de se favorecer sarcasticamente do uso instrumental do jogo irônico-dialético?

Conclusão

Não foram poucas, ou mesmo menores, as objeções feitas a Sócrates. É um embaraçado Kierkegaard que lembra as palavras de Ast de que a auto-humilhação de Sócrates teve o objetivo consciente de se exaltar diante dos pobres de espírito que são dominados pela opinião e pensam, equivocadamente, que são os senhores das essências dos conceitos. Porém, o próprio Kierkegaard (1991, p. 189) reconhece que

[...] este é justamente o fino jogo de músculos da ironia. A circunstância de que ele [Sócrates] sabe que nada sabe o alegra e o deixa infinitamente leve por causa disto, enquanto os outros se matam por seus tostões [...] Quanto mais ele se alegra por causa deste nada, não como resultado mas como infinita liberdade, tanto mais profunda é a ironia.

A alegria de Sócrates concerne justamente à força da ironia em produzir novos significados aos conceitos discutidos. Foi de extrema felicidade a percepção de Kierkegaard do reconhecimento de Sócrates do fato de que não ser nem sábio de sua sabedoria e nem ignorante de sua ignorância o deixava infinitamente mais leve. Sua capacidade de autocrítica o eximia de se identificar e de ser identificado como o senhor absoluto dos conceitos, ao mesmo tempo em que tal constatação o habilitava a enveredar novamente pelos caminhos e descaminhos do conhecimento. É nesta perspectiva que a ironia se revela como uma “tentativa de ‘discursividade’ (*Verspralichung*) do mundo. A este respeito, a ironia remete ao mundo real, mas ela é uma tentativa de palavração do mundo na forma de uma réplica simultânea. E assim ela se refere aos mundos possíveis” (Japp, 1983, p. 18).

Mas é novamente Nietzsche aquele que observa indícios da vontade de poder socrática que se jacta de ser a única que domina a própria ignorância, ao passo que todos os outros sucumbem ao poder da ilusão e da falta de compreensão. De acordo com Nietzsche (2001, p. 85), Sócrates julgou que “deveria corrigir a existência: ele, só ele, entra com ar de menosprezo e de superioridade, como precursor de uma cultura, arte e moral totalmente distintas, em um mundo tal que seria por nós considerado a maior felicidade agarrar-lhe a fímbria com todo o respeito”. As palavras de Nietzsche são tanto verdadeiramente impiedosas quanto absolutamente equivocadas? Ora, há sarcasmo em algumas respostas de

Sócrates a Trasímaco em *A República* (Platão, 1975, p. 36) ou na *Apologia*, quando Sócrates afirma estar contente na ocasião em que Meleto lhe responde com má vontade (Platão, 1999, p. 59). Porém, se ele procedeu desta forma em algumas ocasiões, é o mesmo Sócrates que tem a humildade de rever sua definição inicial no *Protágoras* e concluir que a virtude poderia sim ser ensinada.

O jogo irônico-dialético socrático, enquanto produção do conhecimento humano, não pode se “crisalizar”, ou seja, se encapsular a ponto de se dirimir as cargas afetivas que lhe são imanentes. Quando isto acontece, então predomina a carga afetiva sarcástica que dilacera os argumentos alheios por meio da soberba intelectual daquele que não admite se equivoocar no domínio dos conceitos discutidos. Na esfera educacional/formativa, tal “mestre” poderia ser caracterizado como um antizaratustra. Diferentemente daquele que se aferra com todas as forças ao pedestal que julga ser-lhe de direito, Zaratustra “provocou” seus discípulos da seguinte maneira: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E porque não quereis arrancar folhas da minha coroa?” (Nietzsche, 2005, p. 105). A autoridade pedagógica que é cônica de suas forças e, principalmente, de suas limitações, pode contribuir para que isto ocorra, pois se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem ciência de que sua superioridade é contingencial ao portar em si sua superação. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do educador se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

Teria o Sócrates educador concordado com a indagação de Zaratustra? Penso que a resposta deva ser afirmativa, sobretudo se considerarmos o próprio raciocínio nietzscheano de que a força motriz da lógica socrática se referia aos instintos que foram tão insistentemente “combatidos” por Sócrates, os quais alicerçaram não só a falibilidade como também a altivez de sua condição humana. Foram estes mesmos instintos os responsáveis pela força da amizade estabelecida entre discípulo e mestre, e que foi tão cara a Sócrates, aquele que tratava seus discípulos como seus amigos:

Esta expressão (a amizade – nota do Autor), oriunda do círculo socrático, incorpora-se na própria terminologia das escolas filosóficas da Academia e do Liceu [...]. Esta palavra tem para Sócrates um significado pleno. O discípulo está continuamente diante de seus olhos como um homem completo, e para Sócrates, a quem repugnava tudo o que fosse elogiar a si próprio, o melhoramento da juventude, de que os sofistas se gabavam, era o sentido profundo e real de todo o seu trato amigável com os homens (Jaeger, 1995, p. 556).

Assim, a paixão socrática pela busca do conhecimento verdadeiro necessita também do conhecimento da paixão, ou melhor, do entendimento do modo como os vínculos afetivos estabelecidos entre os discípulos e os mestres são decisivos para o desenvolvimento do processo educacional/formativo. A amizade se destaca, portanto, na condição de liame afetivo entre os agentes educacionais que se preocupam efetiva

e carinhosamente, e não de forma instrumentalizada e interesseira, com os avatares de tal processo. Ao destacar a importância do *eros* na paidéia socrático-platônica, Marrou (1975, p. 58) afirma o seguinte:

A ligação amorosa (entre discípulo e mestre – nota do Autor) acompanha-se, pois, de um trabalho de formação, de um lado, e de maturação, do outro, matizado ali de condescendência paternal, aqui de docilidade e de veneração; é exercido livremente, pelo convívio cotidiano, o contato e o exemplo, a conversação, a vida comum, a iniciação progressiva do mais jovem nas atividades sociais do mais velho: o clube, o ginásio, o banquete.

Se esta linha argumentativa estiver correta, adquire cada vez mais sentido o elogio de Rousseau (1992, p. 14) de que Platão, por meio dos diálogos socráticos de *A República*, “não fez senão depurar o coração do homem”. O iluminista “herético” Rousseau, para usar uma expressão de Reale e Antiseri, sabia que o coração depurado não significaria sua destruição, mas sim o seu controle, pois o conhecimento da virtude implicaria o aceite de que as paixões humanas não deveriam ser destruídas, mas sim controladas, na medida do possível, pela razão que se nutriria da seiva destas mesmas paixões. Ora, quem é que consegue rir e elevar-se ao mesmo tempo? Provavelmente o educador que é capaz de rir, irônica e pedagogicamente, de si, ao reconhecer suas próprias limitações, tem mais chances de alcançar tal feito que, antes de ser feito divino, se faz ato humano, demasiadamente humano.

Referências bibliográficas

ADORNO, Francesco. *Introduzione a Socrate*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1999. 231 p.

BOHRER, Karl Heinz. Nietzsches Aufklärung als Theorie der Ironie. In: BOHRER, K. H. (Hg.) *Sprachen der Ironie, Sprachen des Ernstes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000. p. 283-306.

CEPPA, Leonardo. *Schopenhauer Diseducatore*. Milano: Casa editrice Marinetti, 1983. 121 p.

DÜTTMANN, Alexander Garcia. *Philosophie der Übertreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004. 265 p.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1413 p.

JAPP, Uwe. *Theorie der Ironie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 1983. 345 p.

HÖLDERLIN, Friedrich. *Canto do Destino e outros cantos*. Trad. de Antonio Medina Rodriguez. São Paulo: Iluminuras, 1994. 207 p.

HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Trad. de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. 359 p.

IMPARA, Paolo. *Kierkegaard interprete dell'ironia socrática*. Roma: Armando Editore, 2000. 95 p.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996. 115 p.

KIERKEGAARD, Soren. *O conceito de ironia: constantemente referido a Sócrates*. Trad. de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1991. 283 p.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. Trad. de Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1975. 639 p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 381 p.

_____. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Trad. de Marco Antonio Casa Nova. São Paulo: Relume Dumará, 2000. 118 p.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 177 p.

PLATÃO. *A República*. Sintra: Europa-América, 1975. 355 p.

_____. *Apologia de Sócrates*. Trad. de Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. 138 p.

_____. *Protágoras e Crítone*. Trad. de A. Vilela. Lisboa: Silvas Editora, 1945. 133 p.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990. 1113 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. 581 p.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito & política*. Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 2002. 517 p.

WALSER, Martin. *Selbstbewusstsein und Ironie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996. 195 p.

Antonio A. S. Zuin, professor associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela Unicamp, com “bolsa-sanduíche”, mediante convênio Capes-Daad, na Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt, Alemanha. Pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de Leipzig, Alemanha. Assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq 1D). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Teoria Crítica e Educação da UFSCar.

dazu@power.ufscar.br

Recebido em 16 de julho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores

Maria Cristina Alves de Almeida

Resumo

A assunção de partida deste trabalho é a de que, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), emerge uma discursividade que rompe com o paradigma sociocultural fundante dos sistemas educativos modernos. Um novo discurso sobre a educação está a ser construído, o campo educativo e seus atores estão a ser reconfigurados – trata-se de um novo regime de verdade para o campo educativo. Os discursos explorados partilham da idéia de que existe uma mudança em curso nas sociedades contemporâneas, sendo essa transformação discursivamente mediada pelas TIC. A velha escola é retratada como uma entidade social enfraquecida naturalmente, enfadonha e ultrapassada. O professor, descrito nestes discursos, é um indivíduo que quando despertado pelas TIC (e seus efeitos) desenvolverá uma identidade inovadora capaz de orientar processos de aprendizagens sob demanda, na lógica própria da sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: educação; tecnologias; professor; identidade.

Abstract

Communication and information technologies, the new contexts of teaching-learning and the professional identity of teachers

The basic assumption of this work is that with the Information and Communication Technologies (ICT) emerges a kind of discourse that breaks with the established socio-cultural paradigm of the modern educational systems. A new discourse about education is to be constructed, the educative field and its actors are to be reconfigured, and it is a new regimen of truth for the educative field. The discourses we have explored in this work share the idea that there is a change in the contemporary societies and this change is due to the ICT preponderant role. The "old" school is shown as a naturally weakened, boring and exhausted social entity. The teacher, described in these discourses is an individual that when wakened up to the ICT (and its effects) will develop an innovative identity capable of guiding learning processes under demand, in the logic of the knowledge society.

Keywords: education; technologies; teacher; identity.

Apresentação

O propósito deste artigo é o de apresentar parte dos estudos realizados para tese de doutoramento.¹ Inspirados em Michel Foucault, a nossa pretensão foi a de explorar as condições de funcionamento das atuais práticas discursivas que reconstróem o universo educativo a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tomando como pressuposto que a realidade se produz no discurso que a nomeia e descreve.

O *corpus* do estudo foi composto por discursos dos lugares que possuem legitimidade para dizer como deve ser a educação: o lugar da política educativa, da academia e da escola. Explorar os discursos segundo os lugares discursivos foi uma estratégia que fez perceber aquilo para que Foucault chama a atenção sobre o poder e a sua circularidade: não se trata de um discurso construído apenas de cima para baixo, pois as decisões dos atores surgem com especial relevância, como bem exemplifica o que diz uma professora entrevistada: "Quando ficou tudo mesmo preto no branco, a ordem do Ministério para os professores usarem as tecnologias, para mim, foi o delírio."

Os discursos analisados partilham da idéia de que existe uma mudança em curso nas sociedades contemporâneas e que ela se deve ao papel preponderante das TIC como *medium* e como *telos*. Estes discursos veiculam a necessidade de os professores utilizarem as TIC como recurso fundamental nos processos de ensino-aprendizagem. Os argumentos adiantados para tal são, sobretudo, da ordem da eficiência educativa e da urgência de pautar as mudanças locais pelas transformações

¹ ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. *As Tecnologias da Informação e Comunicação, os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores*. Tese de Doutoramento. FPCE da Universidade do Porto, 2006.

internacionalmente em curso. Assim, prescreve-se que a escola deverá acompanhar as transformações sociais (se não quiser ser completamente ultrapassada por outras instâncias informativas) e contribuir para combater as desigualdades sociais existentes entre os alunos, oferecendo a todos, e desde a educação infantil, o acesso a essas tecnologias.

O nosso trabalho consistiu em identificar, descrever e explorar estratégias discursivas sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo educacional e explorar como estas estratégias são incorporados aos discursos identitários dos professores. Importa explicitar que não tomamos os discursos dos professores como narrativas identitárias. Perseguimos as regularidades discursivas, pois, como se sabe, numa inspiração metodológica foucaultiana, as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam dentro de um determinado campo discursivo. O foco está assim dirigido aos elementos que constituem o regime discursivo em que os professores *são ditos* através da sua prática discursiva, enquanto objeto passível de definir uma rede conceitual que é própria da formação discursiva sobre a qual falam quando dizem de si. Procuramos, assim, ignorar a transcendência do discurso, e assumimos ser possível, sem privilegiar nenhum discurso, estabelecer uma descrição específica dos enunciados e evidenciar as regularidades próprias desta formação discursiva e a sua implicação na enumeração de novos atributos para os docentes. A intenção foi a de fazer aparecer a diversidade na densidade das *performances* verbais que, com base nas TIC, redefinem os contextos de ensino-aprendizagem e produzem novos espelhos para os professores se mirarem.

A mudança na ordem do discurso educativo é a tese que pretendemos sustentar, ou seja, reconhecemos que uma outra razão educativa emerge pelas mãos das TIC. O método adotado consiste em passar em revista uma massa heteróclita de documentos (textos escritos no papel e *on-line*, vídeos, conferências, *chats*, aulas, entrevistas), com o objetivo de fazer emergir a nova configuração do discurso educativo.

O artigo inicia explorando as regras dos discursos que instituem as TIC na educação, tomando como referência a reconfiguração dos objetos do discurso educativo. O segundo item se detém na discursividade em torno da ordem do discurso para a informação e as conseqüências para a educação, para, em seguida, descrever as identidades docentes que emergem em tempos de TIC. Nas considerações finais, relacionamos o dispositivo educativo desencadeado pelas TIC com o projeto educativo moderno para evidenciar o novo regime de verdade para a educação.

1 As Tecnologias da Informação e Comunicação e os objetos do discurso educativo

Não perguntamos o que são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas exploramos o que se diz sobre as TIC e, assim, registramos que

elas são constituídas, denominadas, indicadas como uma nova arquitetura social relacionada aos desafios da globalização. O seu uso e domínio são apontados como uma necessidade dos atores sociais da contemporaneidade. Da mesma maneira que foi enunciada a necessidade de todos dominarem o código escrito, hoje, enuncia-se o domínio do código digital. Utilizar as TIC é imperativo: para aceder aos conhecimentos, para a comunicação, para a interação, para trabalhar, para ser.

As TIC são veiculadas como uma das condições de passagem entre o que vínhamos sendo e isto em que estamos nos tornando – nós, individualmente, e a nossa sociedade. Primeiro argumenta-se que o nosso tempo, a era da informação, é percebido em descontinuidade com o que o precede. O filósofo Pierre Lévy (1993, 1996, 1997) afirma que a humanidade está diante de uma tecnologia intelectual que modifica a percepção e o pensamento – trata-se de uma nova era antropológica. O sociólogo Castells (2000, 2003) declara que a base material da sociedade mudou, e, com ela, todas as relações sociais sofrem mudanças significativas – trata-se da sociedade em rede. Toffler (1984) diz que a escola deve preparar as pessoas para a sociedade da Terceira Onda – onde nenhuma economia poderá funcionar sem uma infra-estrutura eletrônica envolvendo computadores. Papert (1994) defende a imperiosa necessidade de mudar a escola, o conteúdo de aprendizagem, a maneira de ensinar, a forma de aprender, a organização do espaço e do horário escolar, a forma de comunicação entre aprendentes e ensinantes. Nos discursos da política educacional as TIC emergem como uma razão de Estado, no sentido da defesa das aspirações das comunidades nacionais, por enunciações que afirmam o seu valor irrefutável nas novas configurações da economia e na necessidade estratégica de formar uma população capaz de operar com estas tecnologias. As escolas cuidam de adquirir equipamentos informáticos, construir plataformas digitais, incentivar e formar professores para uso das TIC nas atividades pedagógicas. Os professores freqüentam atividades de formação, realizam experiências, escrevem artigos, participam de projetos digitais, freqüentam portais educativos. Enfim, instala-se uma prática discursiva que elege as TIC como um acontecimento à volta do qual tudo e todos devem acomodar-se.

Castells (2003), ao detalhar o novo sistema de produção, aponta a educação como o fator que diferenciará aqueles que serão capazes de realizar um trabalho genérico dos que realizarão trabalhos “autoprogramáveis”. Os primeiros, espécies de “terminais humanos”, são facilmente substituídos por máquinas, ou por outros iguais, pois o seu valor agregado representa uma parte muito pequena do que é gerado pela empresa onde trabalham. Já os trabalhadores do segundo grupo serão aqueles que atingirem níveis educacionais mais altos. Observe-se que Castells (2003, p. 464-465) redefine a educação. Diz ele:

A educação ou instrução (de forma distinta do internamento de crianças e estudantes em instituições) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem a capacidade para uma redefinição constante das especializações necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas.

Trata-se de um discurso que enuncia uma concepção diferente da que fundou os sistemas escolares, ou seja, a implementação da educação como forma de igualizar as oportunidades a partir de uma escola única, universal. O Iluminismo dizia: somos todos iguais, todos temos os mesmos direitos, e cumpria à escola distribuir igualmente um conjunto de saberes. Já a formação discursiva da educação com as TIC enuncia a nossa diferença e a relaciona com a profissão que se terá no futuro: este será um médico, aquele, um biólogo marinho, aquela, uma escritora...² A cada um conforme o seu desejo, o seu potencial, o seu projeto de aprendizagem. Já não se trata de *ensinar tudo a todos*.

Liotard (1989) argumenta que a hegemonia da informática, enquanto a linguagem universalmente aceite, impõe um conjunto de prescrições aos enunciados aceites como pertencentes ao saber. Na sua perspectiva, a multiplicação das máquinas informacionais afeta e afetará a circulação de conhecimentos, tal como o fez com o desenvolvimento dos meios de transportes e, em seguida, com o desenvolvimento dos sons e das imagens. As máquinas informacionais concentrarão o saber, e estar na rede digital passa a ser condição de existência. O que não estiver na rede digital não existe. Daí a necessidade de o saber precisar ser traduzido para a linguagem digital.

O conhecimento com função emancipadora parece desaparecer nos discursos das TIC e emerge uma noção de conhecimento que se relaciona mais com a sua aplicação e com o seu retorno no nível de mercado. O saber, para adquirir estatuto de conhecimento, para produzir riqueza, tem de ser especializado. O conhecimento é, assim, um recurso económico. O sabedor tradicionalmente formado é substituído pelo "sabedor como consumidor de saber" (Liotard, 1989, p. 17), pois o conhecimento deixou de ser encarado como dirigido ao ser para se tornar aplicável ao fazer. Conhecimento bom é o que é novo, inédito, aplicado.

O objetivo de conhecer como autoconhecimento e como autodesenvolvimento atribui ao conhecimento um carácter interior. Na perspectiva de Drucker (2005, p. 59), o conhecimento como "capacidade de saber o que dizer e dizê-lo bem" foi a base do ensino liberal (Gramática, Lógica e Retórica). O conhecimento de que se fala hoje é "a informação eficaz, em ação", o que pressupõe que são "exteriores ao indivíduo".

O conhecimento reconfigurado desencadeia um movimento de atualização do sistema educativo e da sua estrutura curricular. Da escola, desenhada como a instituição socializadora dos indivíduos, esperava-se que formasse cidadãos e preparasse trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional (Stoer, Magalhães, 2003). O lugar de aprender, que era, sobretudo, um lugar episódico, como uma quarentena, recebe outros mandatos: deve ser aberto, contínuo, permanente. Emerge uma noção de escola como um ambiente inteligente, especialmente criado para as pessoas desenvolverem competências de acordo com os seus próprios estilos de aprendizagem. "Tem de ser um sistema aberto" que transmita "aos estudantes, de todos os níveis, motivação de aprender e uma

² Refiro-me ao vídeo da Microsoft "Seu potencial, nossa inspiração", que tem sido veiculado nos processos de formação continuada no Brasil e em Portugal.

disciplina de aprendizagem contínua” (Drucker, 2005, p. 207). A escola deve rever seus tempos, respeitar os ritmos e as formas de aprendizagem e, sobretudo, os interesses de cada um.

Os professores são aconselhados a despirem-se de suas velhas didáticas e aventurarem-se, com seus alunos, pelas águas do ciberespaço. O que era um verbo bitransitivo – ensinar o que a quem – funde-se num mesmo conceito e cria a idéia de ensinar a aprender. Não mais *aprender pensando* e nem *aprender fazendo*, mas *aprender aprendendo*. Não mais ensinar *o quê a quem*, mas ensinar a aprender como se aprende. O conteúdo passa a ser a própria aprendizagem. Não há o que ensinar nos discursos das TIC; o que há são competências a serem desenvolvidas.

São introduzidos termos como flexibilidade, inovação, eficiência, eficácia, aprendizagem colaborativa, interação mediada, ambientes de aprendizagem, *software*, blogues, *web-questions*, processos e produtos de aprendizagem. O *e-Learning* ou aprendizagem suportada pela Internet, por exemplo, é apresentado como um agente revolucionário que encontra justificção tanto na idéia da formação como um sistema gerador de competências quanto na idéia de ser uma estratégia de baixo custo capaz de atender à necessidade de aprender num ritmo acelerado.

O aluno, nos discursos das TIC, não é o menor de idade que se prepara para ser cidadão emancipado; é o indivíduo, de qualquer idade, com potencial e talento, pois o sujeito da educação das TIC tem necessidades de aprendizagem ao longo da vida. O aluno classificado por meio de etapas universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas e de medidas racionais de rendimento é agora um indivíduo com potencial. Em função desse potencial, deve, ele próprio, investir na sua aprendizagem, escolhendo instituições educativas que estejam de acordo com os seus interesses de aprendizagem, sem limitação geográfica.

Por outro lado, o mundo é caracterizado como algo incerto, que não se sabe bem aonde vai desaguar; assim, é necessário preparar as pessoas para situações em que se precise *agir na urgência*. E o conteúdo do trabalho pedagógico passa a ser recolha e análise de informações com vista a resolver um problema urgente e complexo, tendo as TIC como aliadas. “Aprender e responder de forma apropriada é o terreno da educação”, afirma Litto (2005), um dos coordenadores da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP).

Com as TIC emergem novos alunos que poderiam ser denominados aprendizes de aprendentes. A competência máxima que poderiam adquirir seria, assim, a competência de, continuamente, adquirir novas competências (Magalhães, 2006).

2 Os novos contextos de ensino-aprendizagem

Os contextos de ensino-aprendizagem que nos preocupavam antes das TIC estavam relacionados ao tempo e ao lugar. Assim, as nossas escolas eram rurais, urbanas, populares, de elite, profissionais, técnicas,

agrícolas, entre outras. Mas quando se fala em contexto, nos discursos das TIC, fala-se de: contexto presencial e a distancia; contexto *on-line* (assíncrono e síncrono); contexto de comunicação; contexto real e virtual; contexto de utilização (Figueiredo, 2002).

Fala-se de contexto relacionado com o lugar quando se diz que o professor e o aluno não têm de estar, ao mesmo tempo, no mesmo lugar da situação de ensino-aprendizagem, pois, na comunicação mediada por computador, as interações colaborativas podem ser síncronas e assíncronas.

Fala-se também de contextos de aprendizagem relacionados com as estratégias utilizadas em processos de ensino-aprendizagem. Assim, diz-se que o computador é um aliado para estratégias de aprendizagens como: simulações, dramatizações, diálogos socráticos, painéis de discussão, diálogos dirigidos, questionamentos, narrações e audições de histórias, casos de estudo, resoluções de problemas, projetos, etc. (Chaves, 2003). Fala-se em contextos de aprendizagem diferenciados: os que exigem a intervenção de um professor e outros que podem ser utilizados em total autonomia (Soffner, 2005).

Abundam, igualmente, teorias de aprendizagem que enquadram plenamente tais estratégias: aprendizagem pela ação, aprendizagem reflexiva, aprendizagem situada, aprendizagem acidental, aprendizagem baseada em projetos. Diversas modalidades de método são propostas para determinados contextos de aprendizagem: método do aprender pela experiência, método do aprender pela simulação da realidade, método do aprender pela teoria da abordagem conceptual, método do aprender pelo desenvolvimento comportamental.

A metáfora da jardinagem é retomada por Papert. Em *A família em rede* (1997), ele afirma que o papel dos pais e dos professores consiste em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos, a partir dos quais as novas gerações constroem conhecimentos. E que devem ser proporcionadas às crianças ferramentas poderosas que lhes possibilitem uma exploração completa dos nutrientes cognitivos existentes.

Os ambientes de aprendizagem mediados por computador são indicados como atrativos, motivadores, interativos, de baixo custo econômico, eficientes, acessíveis, flexíveis, compreensíveis e de fácil utilização. Eles podem ser criados a partir de *softwares* de gerenciamento de atividades que disponibilizam ferramentas de comunicação entre usuários com interesses comuns assim como podem ser encontrados em sítios já existentes na Internet.

Há um consenso nessa massa discursiva heterogênea: o de que o mundo mudou e a tecnologia é o comboio dessa mudança.

Embora o conhecimento e a informação tenham sido, desde sempre, importantes para a produção capitalista, no contexto das TIC ou do capitalismo flexível estes processos assumem a centralidade, tornam-se a força motriz da produção. Como enfatizam Stoer e Magalhães (2003), essa mudança na natureza do conhecimento tem implicações profundas nos processos educativos. Uma delas é referente à ordem da informação

que é tratada por Ilharco (2006) tomando como referência os filmes *Munique*, *Máquina zero* e *Relatório minoritário*.

Nos três filmes, as tecnologias da informação e comunicação disponíveis modelam substantivamente o modo como diferentes sistemas dominam e são dominados, ou seja, como se exerce o poder, se sobrevive e se prospera. Os três filmes espelham três épocas, três modos de funcionamento do poder (Ilharco, 2006, p. 5).

Em *Munique*, a realidade precede a informação, ou seja, depois das coisas terem acontecido é que se sabe delas. O desafio do poder é, neste contexto, conhecer o mais rápido possível o que aconteceu. O jogo, neste caso, é pré-definido, uma vez que o que tinha de acontecer já aconteceu – a informação segue a ação. Já em *Máquina zero* a informação separa-se da ação, e a realidade é o que se sabe sobre o que aconteceu. Relembre-se, a título de exemplo, que, no conforto de nossas casas, assistimos ao 11 de Setembro assim como à Guerra do Golfo. As pessoas telefonavam umas para as outras: “vejam a televisão, tal canal está mostrando a explosão das torres”. Alguns até se alegravam pelo fato de os Estados Unidos estarem sendo atacados. O mundo todo viu a imagem. O desafio do poder, nessa situação, é maximizar a assimetria da informação a seu favor. No *Relatório minoritário*, em oposição ao primeiro caso, a informação passa a preceder o que aconteceu. Conhecer o que vai acontecer no futuro torna-se o desafio do poder, tanto para impedir que aconteça como para preparar-se para o enfrentamento. *Não se sabe onde está quem a preparar o quê*, logo, a ordem das coisas é a especulação permanente sobre o que vai acontecer.

Nos discursos das TIC, as nossas escolas são acusadas de viverem no tempo do filme *Munique* e advertidas de que o mundo mudou. Acredita-se que as TIC não só podem contribuir, de forma decisiva, para a modificação dos métodos de trabalho e respectivas práticas profissionais, como, em consequência, vieram colocar também os profissionais da formação perante a necessidade de adaptação e aquisição de novas competências, quer em termos técnicos, quer do ponto de vista pedagógico, que lhes permitam tirar partido de soluções tecnologicamente mais avançadas. Assim, a requalificação dos formadores tem sido indicada como uma prioridade que deve acompanhar as transformações ocorridas na forma de pensar a aprendizagem, instituindo novas formas identitárias.

3 A identidade profissional dos professores

Na perspectiva de Dubar (1997), dois processos heterogêneos articulam-se na construção de identidades: a) o processo das identidades virtuais, ou seja, os papéis que são atribuídos aos indivíduos pelas instituições e pelos seus agentes, em que os próprios indivíduos estão implicados; b) o processo das trajetórias vividas, ou seja, a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos, que julgam particularmente significativos e relevantes, na sua biografia social.

A produção de identidades profissionais resulta, nesta perspectiva, da convergência de dois processos: o biográfico e o relacional. O primeiro, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizadas. O segundo, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos atribuem a si próprios, nos sistemas dos quais participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (Dubar, 1997, p. 118).

Foucault fala da partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que numerosos indivíduos, em lugares diversos, definem sua pertença recíproca e constroem a rede poderosa do discurso. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de uma certa regra de conformidade com os discursos validados.

Nos discursos analisados, a identidade profissional dos professores é “produzida” através de discursos que, simultaneamente, explicam e constroem o sistema de educação com base nas TIC. Descreve-se uma identidade que deve ser ajustada à imagem do próprio projeto educativo da sociedade digital e às suas características de velocidade, flexibilidade, racionalização. As identidades que são atribuídas aos professores pelos gestores dos sistemas educativos não diferem das identidades que os próprios professores se atribuem.

Verifica-se, nesses discursos, que perde força a idéia de professor como funcionário do Estado, profissional com autoridade representativa de uma ordem comum emancipativa (Nóvoa, 1991), e ganha força a idéia de um indivíduo ou organização que terá de investir sistematicamente na aquisição de novo conhecimento e de novas estratégias para alcançar ou manter uma posição competitiva. Neste contexto emergem:

Identidades desviantes, que devem romper com a organização do espaço e com o controle do tempo que a sociedade disciplinar impôs aos sistemas educativos. Que se conectem com outros professores inovadores e participem de equipes virtuais. Professores que inventem atividades com *software*, que utilizem *web question*, que proponham pesquisas na Internet. Professores que se distingam dos outros com publicações, por premiações, por fazeres diferentes. Colocar disciplina *on-line*, migrar para o espaço digital, fixar repositórios de conhecimentos indexados ao trabalho escolar, validar o ciberespaço como espaços virtuais de educação, tornar-se um duplo: virtual e atual (Deleuze, 1995).

Identities inovadoras, adversas à rotina, que façam coisas diferentes, que vejam o currículo como uma partitura ou como um roteiro para várias interpretações. Um professor preocupado em dar o seu toque pessoal ao currículo. Que se assemelhe a um treinador desportivo, “um empreendedor”.

Identities flexíveis, capazes de “reinvenção descontínua” de si próprias e de “concentração de poder sem centralização”. Que provem a sua capacidade de mudar de turma e de escola, de turno e de disciplina, de cidade, de país, ou seja, capazes de atos que alterem a vida.

Identities ilegíveis, que inventem um paradigma que fortifique a relação entre a escola e o desenvolvimento econômico e social, que inventem uma forma de funcionar da organização escolar adequada ao sistema binário da era digital. Que veja a si como pessoa recurso.

Identities on-line que saibam aproveitar as potencialidades colaborativas das redes e tornar a instituição escolar presente a qualquer tempo e em qualquer lugar, através de um conjunto de professores que colocam sua disciplina *on-line*, troca *e-mail* com seus alunos, responde formulários *on-line* dos órgãos do sistema educativo, envia sugestões, publica textos, divulga trabalhos dos alunos, ou seja, utiliza a rede para uma nova forma de trabalhar.

Identities competitivas, identidades profissionais inseridas numa lógica profissional própria e empreendedora, que renunciam às referências habituais locais e se integram em projetos de rede.

Identities criativas, que não sejam deixadas “fora do laço”, que façam parte do “reino dos bem-sucedidos”, que não sofram com a fragmentação, que tenha confiança para viver a desordem, capazes de “florescimento no meio da deslocação”, com energia para fazer parte da “mudança irreversível” (Sennet, 2001).

Esta identidade com o nome de professor, questionada quando da mudança do ensino religioso para o ensino laico, do ensino tradicional para a escola nova, das pedagogias românticas para as pedagogias críticas, é apenas uma paródia: “o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam” (Foucault, 1996, p. 21), ao longo dos tempos.

Sabe-se que a instituição de um comportamento é sempre um sistema de coerção que encontra condições de exercício em microrrelações de poder. Os programas de inclusão digital encontram todos os tipos de apoio. Multiplicam-se enunciações sobre a idéia de que a educação, enfim, encontra um aliado que resolverá aquele velho problema das diferenças de ritmo, o que nos confere “a impressão de que é belo demais para ser verdadeiro” (Foucault, 1996, p. 147). O modo de subjetivação em tempos de TIC é, de certa forma, aquele que não pode ser caracterizado como um código moral, no sentido prescritivo ou jurídico. Entretanto, a descrição dos discursos demonstra a instauração de procedimentos que induzem o indivíduo a dizer a verdade sobre si mesmo, como, por exemplo: “ainda sou analfabeta no que se refere às novas tecnologias” ou “a minha vida mudou depois das TIC”.

Emerge uma noção de TIC como constitutiva da subjetividade contemporânea para a docência.

Foucault (1996) mostra, em *Vigiar e punir*, que o caráter dos espaços disciplinares é seu estado perene de crise, o que os faz tornarem-se laboratórios de poder visando o aprimoramento contínuo de seus mecanismos. O surgimento do dispositivo educar com as TIC revela a busca, um tanto às cegas, pela suposta fonte da potência criativa que oferecerá resposta para a crise que assola os sistemas educativos e resolverá o que se chama mal-estar docente. Esse dispositivo procura estabelecer uma incitação técnica que é materializada em discursos e práticas que vão construindo a idéia de que aquele que pensa a educação mediada conhece melhor a si mesmo e aos outros que vai educar.

É essa diluição histórica que parece estar contida nos discursos que enunciam uma nova identidade docente com base nas TIC. Quem quiser uma identidade profissional adaptada ao tempo em que vive não tem de supô-la oculta em alguma parte. É dentro de epistemologias sociais e educacionais, um mundo governado por categorias que permitem nomear a educação, que se exerce a profissão docente. Pensa-se, assim, que as TIC estão, cada vez mais, imbricadas nos espelhos onde os professores vão se mirar, como os outros profissionais da contemporaneidade.

Considerações finais

A *episteme* moderna fixou o seu paradigma na ciência e elegeu o sujeito, o objeto e a relação sujeito-objeto como as suas categorias fundacionais (Magalhães, 1998). Durante muitos séculos o grande marco norteador do nosso propósito educativo foi o chamado modelo consciencialista, ou seja, a crença na consciência como sinônimo de conhecimento e de desenvolvimento da inteligência. Uma pessoa inteligente era acima de tudo uma pessoa consciente, e uma pessoa consciente era uma pessoa sábia, pois a consciência e a inteligência eram vistas como faces da mesma moeda. A razão tornou-se o instrumento indispensável de autodeterminação do ser humano. A crença era de que, através da razão, o homem encontraria a medida e os elos de ligação entre o social e o individual, entre o estático e o dinâmico, entre o particular e o universal.

Se na Modernidade a razão construiria a nossa humanidade, em tempos de TIC, o conhecimento, mediado pela informática, fornecerá aos indivíduos as competências necessárias para realização dos seus projetos pessoais. Fala-se menos da consciência e mais da competência. Fala-se menos de emancipação e mais de sucesso. Este depende, cada vez mais, da capacidade de inclusão no mercado, como consumidor reflexivo.

As TIC são um acontecimento a partir do qual a educação é reinventada por discursos que enunciam novos contextos de ensino-aprendizagem e especificam novas formas de ensinar e de aprender. Estes discursos comportam um modelo educativo com base em um outro tecido social denominado Sociedade da Informação, do Conhecimento, Sociedade Cognitiva, entre outros.

Há uma lógica comum que atravessa organizações e pessoas: competência, atitude, produção. No campo da competência, fala-se no domínio de pré-requisitos, de operações elementares, da ferramenta e do tempo. No campo da atitude, elege-se o empenho, a colaboração e o cumprimento de normas. No campo da produção avalia-se a criatividade, a originalidade e a relação do produto com o proposto. Assim, à matriz moderna da escola construída por Magalhães (2003, p. 41) podemos agregar o discurso das TIC, construtoras de outros referenciais para a escola.

Quadro 1: Alteração na matriz moderna da escola

Projeto de Modernidade	Consolidação do Estado-Nação	Projeto das TIC
Formação do indivíduo	Formação do cidadão	Desenvolvimento de competências
A ciência e a técnica como fundamentos explicativos e legitimadores da ação.	A ciência e a técnica colocadas a serviço da consolidação do Estado-Nação (a ciência e a técnica nacionais)	A Informática colocada a serviço de cada indivíduo. A Internet como repositório de sabedoria.
A explicação e o domínio da natureza, da sociedade e de si mesmo pela racionalidade científica.	A consolidação e a legitimação das ligações sociais pela ação racionalizada e racionalizadora do Estado através de suas instituições.	O Mercado como instância racionalizada e racionalizadora
O pensamento racional, a racionalização dos processos sociais e dos comportamentos dos indivíduos.	A organização nacional dos indivíduos nas instituições sociais.	A organização dos indivíduos segundo seus projetos pessoais

A educação como um processo emancipatório, em que o professor tinha a missão de ajudar os estudantes a uma compreensão não mistificada da vida social, parece desaparecer nos discursos das TIC. Há indícios de

que, redefinida como bem de consumo, a educação reconfigura os alunos como consumidores individuais de aprendizagens sob medida e os professores como gestores de processos individuais de aprendizagem.

Desde Comênio e a sua célebre *Didática magna* (1996), o sujeito da educação é apresentado como um ser naturalmente educável que nasce rudimentar, mas com o potencial de assunção à condição humana. Ensinar tudo a todos para que se materialize a humanidade latente de cada um. O sujeito do conhecimento identificado em Kant e o de Piaget partilham de um mesmo pressuposto: “como humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de aprendermos” (Veiga-Neto, 2004, p. 133).

Assim, se quisermos que o sujeito *desde sempre aí* cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania (Veiga-Neto, 2004, p. 135).

Foucault, na esteira de Nietzsche, mostrou que o sujeito se institui por um campo de saberes e em práticas de poder, na medida em que examinou como o sujeito foi sendo moldado no interior das práticas sociais, e trouxe para o campo da educação um grande problema, ou seja, o de explicar como se forma isso que chamamos sujeito. Os atores ou os sujeitos, na sua perspectiva, não são produtores de conhecimento e sim produzidos no interior dos saberes.

Varela e Alvarez-Uria (1991) desenvolveram uma arqueologia da escola moderna mostrando a relação existente entre os saberes pedagógicos, o estatuto da infância, o surgimento de especialistas em educação e a obrigatoriedade escolar, evidenciando o caráter arbitrário de uma forma escolar em detrimento de qualquer outra forma de educar. Eles descrevem o fundamento da maquinaria escolar e mostram o poder da escola como instituição transmissora e legitimadora dos poderes ativos na sociedade moderna.

A nossa pretensão foi a de realizar um trabalho bem mais modesto. Os discursos que analisamos fazem parte de uma constelação discursiva que tem como pano de fundo a crise dos sistemas educativos modernos. São discursos instituidores de práticas e de subjetividades que devem substituir as existentes. A escola deixa de ser episódica na nossa vida e adquire o caráter de aberta e permanente e nos institui, a todos, como eternos aprendentes. O trabalho desvincula-se do emprego e institui identidades profissionais autônomas, adaptadas às mudanças freqüentes, próprias de uma sociedade que se renomeia. O ensino migra para o ciberespaço e institui pedagogias centradas no manuseio das ferramentas informáticas. A aprendizagem é desvinculada do ensino coletivo, adquire estatuto individual e institui um ensino *sob medida* em que o professor aparece como *pessoa recurso*, ou seja, uma pessoa que está presente para o caso dos *aprendentes autônomos* precisarem de alguma orientação ou explicação.

Uma pessoa que o aluno sabe que, se tiver alguma dúvida, ela pode esclarecer, porque a máquina não vai lhe oferecer tudo. Ajuda-o a pesquisar, ajuda a encontrar mais facilmente um determinado assunto, tem mais informação. Ele (o aluno) precisa saber que o professor está ali... (Professora de Matemática).

Em torno das TIC se desenvolve uma discursividade tão convincente que parece não haver outra maneira de ver a educação senão a que por elas é mediada. "Uma coisa é evidente quando impõe a sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível", afirma Larrosa (2001, p. 83). Esse processo não é apenas um reflexo do que acontece fora da escola; ele produz, constitui e enforma uma outra realidade escolar.

A *episteme*, lembra Foucault (1991), ou as epistemologias sociais, para citar Stoer e Magalhães (2003), ordenam, formulam, moldam um mundo no qual nada tem sentido fora dele. Vivemos, pois, dentro de uma epistemologia social e educacional em que se reelabora e se redefine tanto as formas de representação como as formas de significação social, em que as TIC aparecem como a locomotiva e os trilhos. Trata-se de um discurso que ordena uma outra educação. Não se trata efetivamente do mesmo ofício, dos mesmos alunos nem dos mesmos professores. Uma outra realidade educativa é definida, já não sendo possível qualquer forma alternativa de pensar e dizer da educação e do exercício da profissão docente desvinculados das TIC. Há que se admitir, com Matos (2002), que não se pode prescindir do uso material e instrumental das TIC nem do seu influxo na modelação simbólica e conceitual da realidade:

Na verdade, não podemos dar-nos ao devaneio de suspender o curso do rio tecnológico em que quotidianamente nos banhamos ou de saltar do leito para observamos, olímpicamente, das suas margens (Matos, 2002, p. 8).

Referências bibliográficas

BASSO, Maria Aparecida. *Pedagogia digital e e-learning: convergência para suporte aos novos modelos em educação virtual*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <www.teses.eps.ufsc.br>. Acesso em: 12 maio 2005.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Volume 1 – A Sociedade em Rede.

_____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. Volume 2 – O Poder da Identidade. Volume 3 – O Fim do Milênio.

_____. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CHAVES, Eduardo. O Futuro da Escola na Sociedade da Informação. *Textos de Autores Contemporâneos*. Disponível em: <<http://www.4pilares.net.pages.text>>. Acesso em: 21 jun. 2003.

COMÊNIO, João Amos. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Actual Editora, 2005.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FIGUEIREDO, António. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: REDES de aprendizagem, redes de conhecimento. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ILHARCO, Fernando. Três ordens de informação. *Jornal Público*, Espaço Público, 6 fev. 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 35-86.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A cibercultura e a educação*. Palestra Sesc São Paulo, 1997. Disponível em: <www.sesc.sp.org> Acesso em: 6 nov. 2000.

LITTO, Frederic. *Previsões para o Futuro da Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.futuro.usp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2005.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

MAGALHÃES, António. *A escola na transição pós-moderna*. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

_____. As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania. In: CORREIA José Alberto; MATOS, Manuel. *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 39-47.

_____. *Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento*. 2006. (no prelo).

MATOS, Manuel. O que é a sociedade da informação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, p. 7-13, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder: II – Crítica dos valores superiores*. Lisboa: Rés-Editora, 2004.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
PAPERT, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

PAPERT, Seymour. *A Família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 127-154.

SENNETT, Richard. *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar, 2001.

SOFFNER, Renato. *Curso gestão do conhecimento e competências*. Disponível em: <www.soffner.eng.br> Acesso em: 11 nov. 2005.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1179-1202, 2003.

_____. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

VALENTE, Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Brasília: MEC-Seed, 1995.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Ediciones Ndymion, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e telemática. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 53-64.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

Maria Cristina Alves de Almeida, doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal, é professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata.

almeida.mariacristina@gmail.com

Recebido em 2 de julho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar

Luana de Souza Siqueira
Tania C. de Araújo-Jorge

Resumo

Investigamos os diferentes registros presentes em um caderno de Ciências sobre introdução ao estudo da Química e da Física, visando desvendar aspectos da cultura escolar. Detectamos nele as práticas mais comuns da escrita e seus usos: anotações, cópias e transcrições, sugestivas de prática de memorização de conteúdos de Ciências. A transcrição da oralidade também foi evidenciada. Desenhos e bilhetes apareceram como uma forma de personalizar o caderno, para além do lugar comum onde se copiam lições e se registram conceitos retirados dos livros ou explicados pelo professor. Sistematizamos, então, uma metodologia de análise de cadernos de Ciências que poderá ser aplicada à análise de um volume maior de cadernos e revelar aspectos relevantes das práticas docentes e discentes no ensino de Ciências e do cotidiano escolar.

Palavras-chave: linguagem, ensino de ciências, cultura escolar, caderno escolar.

Abstract

Teaching and learning practices in sciences: methodological development for the perception of the various registers of daily school life

We investigated the various registers, which appear on an introduction of a Chemistry and Physics notebook, to verify if they may disclose aspects of the school culture. We observed the most common procedures of writing and their uses: notations, copies and transcriptions, suggesting practices that favor scientific memorization contents. The transcription of oral language was also evident. Illustrations and notes appeared as a way to personalize the notebook, transforming it in something further than a place to copy lessons and to register concepts obtained from the textbook or the teacher explanations. We synthesized a methodology for notebook analysis that can be applied to a high number of notebooks and reveal relevant aspects of teachers and students' practices in Science education and school culture.

Keywords: language, Science teaching, school culture, school notebooks

Introdução

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
[...]
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas bimestrais
Você vai ver
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel
[...]
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
[...]
Só peço a você um favor
Se puder
Não me esqueça num canto qualquer
(Toquinho e Mutinho)

Os cadernos são objetos de estudos da escrita e da leitura pouco explorados em seu potencial, que, na perspectiva de Viñao (2001, p. 34-35), devem ser analisados pelo seu uso nos contextos escolares. Ao refletir sobre as práticas de leitura e escrita, é possível identificar e examinar as suas especificidades. Sendo assim, é importante contemplar, na análise da escrita, as modalidades relativas aos suportes (papéis, cadernos), utensílios e técnicas de execução (forma de escrita, caligrafia) e os

contextos de uso (finalidade) das escritas vulgares e escolares, evidenciando a importância da cultura escrita. Para o entendimento das práticas da escrita e da leitura utilizamos os estudos de Viñao (2001), que afirma que essas práticas devem ser analisadas pelo seu uso e pela história e sua apropriação nos espaços escolares.

A escrita é uma fixação permanente e transmissível da palavra (Hébrard, 2000, 2001). A escrita é ação, é transmissão da realidade. A escrita ordena, fixa e transmite o pensamento – é duradoura. Não há de fato alfabetização neutra nem alfabetização em abstrato. O fenômeno alfabetizador envolve transformações antropológicas, sociológicas e culturais e tem implicações econômicas e de desenvolvimento. A escrita registra um processo (in)formativo num contexto em mudança. De um ponto de vista historiográfico, tende-se a focalizar como pressuposto da alfabetização uma lógica de mudança por oposição à permanência/continuidade, pelo que, por trás do fenômeno alfabetizador, estariam sempre transformações históricas mais amplas e profundas. A alfabetização, não sendo suficiente para fazer gerar movimentos globais de mudança, surge, no entanto, como um meio facilitador. Na sociedade moderna, a alfabetização acontece, independentemente dos diferentes métodos e técnicas, no espaço escolar. Na análise da escrita, dos instrumentos e dos suportes, apropriamo-nos de Hébrard (2000) e Chartier (1990). As referências sobre estudo e uso de cadernos vêm de Chartier (1990), que analisa a escrita e sua relação com o ensino, e de Hébrard (2000), que contribui com a análise histórica do uso dos cadernos.

O estudo dos cadernos escolares, segundo Hébrard (2001, p. 115), parece mostrar que, por meio do exercício, passa a acontecer não somente uma técnica do corpo, mas também uma técnica intelectual específica feita com os saberes sobre como fazer gráficos, exercícios e registrar lições. Fazê-los é, sobretudo, aprender a boa manutenção, elegância e limpeza, transformando o caderno em lugar de registro do saber escolar. Através desse, o professor cuida para que o aluno aprenda a “representar” sua vida escolar, ordenando um saber elementar com o mínimo de lacunas possíveis, permitindo uma conclusão sobre o que foi ensinado. Para o autor, a escrita escolar traduz-se como experiência e exercício de registro do que foi ensinado e apreendido. Portanto, cautelosamente, o autor ressalta que muitas vezes os registros escolares são resultados de cópias dos discentes das tarefas passadas pelos docentes, o que não implica necessariamente conteúdo apreendido. A cópia é, na maior parte das vezes, uma obrigatoriedade institucional e não um ato autônomo e voluntário de registro. Segundo ele, os cadernos escolares são, entre outros, documentos que registram a escrita escolar e, por conseguinte, o cotidiano e a cultura compartilhada na instituição de ensino.

Roger Chartier (1990,2007) argumenta sobre a importância da entrada das sociedades ocidentais na cultura da escrita como uma das evoluções mais importantes da Idade Moderna. Assim pontua os progressos da alfabetização: maior circulação da escrita e da difusão da leitura silenciosa. O objetivo desse autor é demonstrar como as novas

modalidades de relação com a escrita permitem construir, entre os séculos 16 e 17, uma esfera de intimidade ao mesmo tempo retiro e refúgio para o indivíduo não sujeito aos controles da comunidade. Mas pretende também afirmar que esta evolução nem é destruidora de todas as práticas antigas nem é partilhada por todos os que manuseiam o impresso.

No estudo da materialidade dos cadernos temos como referência Cunha (1999), pois a materialidade, como diz o próprio nome, é a preocupação com a análise dos aspectos físicos do material pesquisado.

Sobre o instigante questionamento de como as representações gráficas expressas nos cadernos podem revelar a cultura escolar, procuramos investigar nos estudos de Julia (1995) a escrita infantil. Este autor trabalha com a escrita infantil e juvenil numa perspectiva histórica, o que é difícil, pois a documentação referente a períodos mais antigos, isto é, anteriores à expansão da escolarização, é rara, e talvez não haja outro campo da história com uma taxa de conservação de documentos tão baixa quanto este. O autor ressalta, no entanto, que o acesso a tais produções pode se dar indiretamente, por intermédio da literatura autobiográfica – relatórios individuais escritos por preceptoras e dirigentes de colégios, na correspondência entre pais e filhos e entre pais e diretores, nos quais é possível capturar a experiência da aprendizagem da escrita –, que sabemos rica de detalhes sobre a infância, a família e a escola, além de programas de ensino e regulamentos escolares. Em nosso trabalho, partimos do pressuposto de que os cadernos escolares podem ser apresentados como mais uma fonte dessa investigação.

Por fim, dentre os marcos referenciais de nosso estudo, tomamos os argumentos da nova historiografia apresentados por Mignot (2003) e Castillo Gómez (2001). Conforme Mignot, os cadernos são objetos-memória que sobrevivem em meio a tantos outros documentos que registram as miudezas ao longo do tempo. Contêm a “memória autobiográfica”, isto é, a lembrança de pessoas, lugares, objetos, acontecimentos e sentimentos que fazem parte da vida de alguém. Evocam um dos “lugares autobiográficos” cada vez mais comuns às últimas gerações: a escola. Têm cheiros, cores e mesmo sons, pois trazem à tona canções e cantigas que acompanhavam o ensino, ajudando a fixar os movimentos da mão durante o desenho do próprio nome, a cuidar da limpeza do material ou o aprendizado da ordem. Segundo o autor, folhear velhos cadernos escolares desperta múltiplos sentimentos, na medida em que passar os olhos por suas páginas quase sempre significa mais do que simplesmente esbarrar em letras trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, decalques, adesivos, exercícios, frases edificantes, bilhetes, elogios e reprimendas – envolve recordar normas, valores, condutas. Esquecidos em gavetas, caixas e armários, os cadernos trazem as marcas da aprendizagem e exercício da escrita.

Castillo Gómez (2001), afinado com algumas preocupações atualmente presentes nos estudos sobre História da Educação, beneficiados por investigações desenvolvidas no âmbito da História da Cultura Escrita, propõe um estudo dos diferentes espaços escriturários com o objetivo de investigar as práticas culturais, sociais e políticas de

uma determinada época. Esse autor debruça-se sobre estudo de correspondências, mas ressalta a importância do estudo das práticas escriturárias para a compreensão da história passada e do seu registro futuro.

Na análise da palavra escrita e dos elementos cotidianos do ensino e da aprendizagem registradas nos cadernos optamos por nos referenciar em Vygotsky (1993). Partimos então do princípio de que somos apresentados ao mundo e o conhecemos através da palavra, dos signos e dos símbolos. Escutar a palavra é dar sentido ao que nos cerca. Vygotsky (1993, p. 108-109) afirma que o significado é ao mesmo tempo um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento. Para esse autor,

[...] o pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir. A relação entre pensamento e linguagem é um processo, um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala: encontra sua realidade e sua forma.

Para Vygotsky, no entanto, o pensamento e a linguagem não se separam. Suas relações internas acontecem nos significados das palavras, que também são mutáveis, modificam-se, transformam-se e são construídos historicamente dentro das relações sociais, e, também, conforme as necessidades do próprio grupo. Segundo ele (1993, p. 93), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem, que tem duas funções fundamentais: a de intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e a de pensamento generalizante – é pela sua possibilidade de ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e significados das palavras. A linguagem, então, não só atua entre as pessoas, mas também influencia diretamente na imaginação, na memória, no planejamento de ações e na capacidade de solucionar problemas e de fazer análises e sínteses, entre outras. Sendo assim, os sistemas de signos produzidos culturalmente não só interferem na realidade, mas também na consciência do indivíduo sobre esta. No caso da escrita, os signos registram parte do ocorrido.

Segundo Bakhtin (1992, p. 95), a linguagem tem uma grande importância na vida do homem. A palavra, no seu entendimento, é o material da linguagem interior, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, a compreensão e a interpretação dos fatos. A palavra é polissêmica e plural, uma presença viva da história, possui um sentido ideológico ou vivencial e é carregada de significados sociais. Uma mesma palavra pode assumir diferentes significados ao longo do tempo; contudo a sua interpretação depende da análise do contexto em que é pronunciada e/ou registrada. A palavra escrita registra o intercâmbio entre as pessoas, guarda conteúdos que podem ter sentidos e significados diferentes para quem escreveu

e para quem leu. A escrita limita-se aos signos grafados e desenhados; ela não possui as mesmas expressões que a palavra falada, na qual os próprios gestos facilitam a compreensão para quem escuta e reduzem esforços para quem fala. É a partir da palavra que se ensina e é através da significação que se aprende. Os cadernos escolares imortalizam parte do ensino e do apreendido, mas sabe-se que jamais retratarão o que de fato aconteceu, isto porque os significados dos conteúdos para cada aluno são diferentes. Nosso trabalho investiga também esse elemento.

A argentina Silvina Gvirtz (1997) iniciou o estudo dos exercícios de Ciências, porém sem recorte temporal e nem de nível escolar. Ela analisou em cadernos de Ciências de diferentes séries e datas os conteúdos dos exercícios, chegando à conclusão de que o ensino dessa disciplina nas séries iniciais vincula-se ao ensino da leitura e da escrita, que, por sua vez, também são vinculadas à disseminação da moral e dos bons costumes. A partir destes dispositivos mais utilizados nas salas de aula, esta autora reconstruiu as práticas escolares desde as primeiras décadas do último século. A análise efetuada evidenciou as operações mais rotineiras no cotidiano escolar que ultrapassavam as reformas educativas, as crenças pedagógicas e os momentos políticos: copiar, traduzir, selecionar, classificar, ordenar, enumerar, completar, separar, compor, relacionar, definir, analisar, resumir, redigir, calcular e resolver.

A pesquisadora Chakur (2000) também utilizou cadernos escolares de diferentes disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental para analisar as atividades propostas pelos professores de acordo com a criatividade e o grau de dificuldade. A autora chegou à conclusão de que o conteúdo programático quase nunca é cumprido e a maioria das atividades vinculam-se à cópia, cujo sentido até os professores desconhecem.

McGonigal e Smith (2000) utilizaram cadernos escolares como fonte de registro da participação dos pais na realização das tarefas escolares; para tanto, identificaram a intervenção e o auxílio dos adultos nas tarefas escolares propostas pela professora para serem realizadas em casa. Vale ressaltar que esses pesquisadores consideram de suma importância a participação dos familiares na feitura dos exercícios, pois esse hábito tende a aumentar a afetividade entre os membros da família, além de auxiliar no desenvolvimento intelectual dos alunos. O resultado exposto é que os pais ou responsáveis pouco participam da realização das atividades de Ciências com as crianças.

Ruiz-Primo, Li e Shavelson (2002) analisam os cadernos de Ciências para investigar atividades instrumentais e como elas estariam sendo propostas; preocupam-se com a identificação de ocorrências e formas do registro de experiências. Em texto breve os autores identificam escassez de atividades experimentais, e constatam que, quando estas ocorrem, ou não são registradas ou o registro é sucinto e esquemático.

Já Baxter, Bass e Glaser (2000) pesquisam o uso do caderno durante uma unidade curricular específica, a de "circuitos elétricos", para compreender tanto o entendimento dos alunos como a forma de avaliação dos professores. Esses autores legitimam os cadernos escolares como

uma forma de avaliação importante, pois os registros de aula demonstram o interesse do aluno e a compreensão do assunto.

Por fim, vale ressaltar que, mais do que forma de registro do aprendizado, os cadernos escolares passam a ser uma forma de comprovar o tempo de estudo (Hébrard, 2000); um estudante, muitas vezes, precisa apresentá-lo a seu professor para dele obter o “visto”, um atestado do estudo feito e das atividades e exercícios realizados. Numa organização própria e individual, o estudante cria uma lógica que facilita o seu estudo. O caderno, assim, torna-se um dos objetos mais comuns na vida cotidiana escolar, ressaltando os registros de conteúdos, línguas, idéias, regras de comportamento e compromissos diante da escola, dos amigos e dos professores. A reflexão sobre o uso da imagem, da iconografia (Paiva 2002, p. 14) e das representações gráficas (como a escrita) propicia novas interpretações das práticas de alunos e professores e seus rebatimentos na cultura escolar. Já as imagens e os escritos são uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades e outros assuntos, seja no passado, seja no presente, possibilitando a análise dos diversos temas que levam ao debate sobre a escola.

Comum a todos os alunos, o caderno é um lugar onde se copiam lições e se registram conceitos retirados dos livros ou explicados pelo professor. No entanto, diante da universalidade do uso do caderno por todos os que freqüentam a escola, algo de particular é expresso na sua organização. Os desenhos espontâneos, os bilhetes, as anotações, as simplificações, as marcações, as formas de fazer apontamentos e os “grifos” – nas partes em que são consideradas mais importantes –, assim como a escolha e a compra dos cadernos influenciadas pela imagem da capa, podem vir a ser, então, uma forma de personalizar esse suporte físico da escrita, mesmo diante dos mesmos conteúdos. A análise dos cadernos escolares de Ciências sugere algumas reflexões que podem revelar os diferentes usos da linguagem: a prática da escrita e da leitura, o uso da imagem e a presença e articulação de ambos na proposição de resolução dos exercícios.

Neste trabalho, partimos da escolha aleatória de um caderno de Ciências de uma jovem da 8ª série cursada num colégio do Rio de Janeiro, em 1995, que motivou nossos questionamentos por conter, na primeira página, regras explícitas de comportamento. Nele investigamos, então, as diferentes linguagens existentes, com uma verdadeira “dissecção” qualitativa do registro do ensino e do aprendizado de Ciências. Objetivamos avaliar o potencial desse tipo de estudo como fonte de informação sobre práticas discentes e docentes. Buscamos identificar como as imagens e os escritos podem contribuir para o entendimento da cultura escolar: Por que foram utilizados? Para reforçar, aproximar ou exemplificar o conteúdo? Por quem foram feitas? São cópias ou criações dos alunos? A organização cuidadosa do caderno sinaliza o rigor da escola? O da professora? Em que momento foi possível averiguar a existência de um registro referente à ordem, aos limites e concessões no espaço escolar? Esse caderno reflete os objetivos da escola? Em que se vincula com a história da leitura e da

escrita? O que se pode concluir do estudo de sua materialidade? Por que foi guardado?

Com o objetivo de entender como a linguagem das ciências naturais está envolvida no ensinar e no aprender, foram identificadas seqüências discursivas de mensagens no caderno. O objetivo geral do trabalho foi caracterizar as relações entre o discurso e a construção de conhecimento, associando-o com a linguagem e o processo de elaboração conceitual em situações de ensino. Nosso estudo avaliou as potencialidades dos registros escolares presentes nos cadernos, buscando investigar o que podem revelar da cultura escolar, e sistematizou, através da análise detalhada de apenas um caderno, uma metodologia para estudos posteriores em maior escala.

1 Procedimento do estudo

Realizamos uma leitura do caderno observando os seguintes parâmetros: identificação do autor/usuário do caderno (nome, escola e suas características); nível de ensino, professor, disciplina, datas e horários, local (contexto geossocial); sua materialidade (capa: o desenho escolhido, o estado de conservação e a organização do conteúdo); a presença de escritas impostas (ditadas pelo professor) e livres (tipos de conteúdos presentes); a presença de imagens, símbolos e comentários associados (criação pelo aluno, cópia de livro ou do quadro-de-giz, expressão de conceitos, sentimentos e representações sociais); a presença de elementos de prática científica (presença e descrição de práticas realizadas, registro de atividades representativas do método científico); a identificação de práticas e estratégias docentes (aulas teóricas, práticas, projetos, demonstrações, excursões, visitas, filmes e vídeos, debates, entre outros); identificação dos tipos de exercícios registrados nos cadernos (fixação/memorização, raciocínio, cópia, articulação, lúdico, resumo, entre outros).

Como este estudo foi de caráter qualitativo, do tipo documental, sobre um único caderno como documento base, coletamos também algumas informações em entrevista com a usuária que nos cedeu o documento, incluindo alguns esclarecimentos sobre a escola (localização, valor da mensalidade) e sobre sua avaliação escolar em Ciências, disciplina escolhida para análise. A entrevista foi aberta, sem roteiro específico, com a finalidade de entender e preencher algumas lacunas e articular os dados encontrados nos cadernos com outros registros e acontecimentos do cotidiano escolar.

2 Descrição sumária do caderno estudado

- a. Usuário: sexo feminino, 13 anos
- b. Ano: 1995. Série: 8^a do ensino fundamental
- c. Escola: localizada no bairro da zona norte, Ilha do Governador,

- rede de ensino privado, cujo valor da mensalidade, no ano de 1995, era compatível ao acesso de comunidade com poder aquisitivo baixo.
- d. Número total de páginas utilizadas: 96 páginas foram utilizadas, o total informado na capa do caderno. A aluna não arrancou nenhuma folha de seu caderno; uma encontrava-se em branco, no meio do caderno.
 - e. Estrutura geral do caderno: 1) regras de convivência (duas páginas); 2) Programa do ano letivo em ciências (uma página); 3) conteúdos de Ciências ministrados em aula, seguidos de exercícios diversos (as demais páginas).
 - f. Práticas e estratégias docentes identificadas: proposição de exercícios cujos conteúdos vinculam-se com o livro – questionários (12 vezes); cópias (32 vezes); resumo da matéria (9 vezes); e resoluções de problemas (96 vezes), que se apresentam com a finalidade de fixar o conteúdo dado e/ou revisar a matéria para a prova – e registro de uma atividade relativa a trabalho de grupo, cujo material necessário para realização em sala de aula foi anotado, juntamente com a notação do “valor” do trabalho: “o trabalho valerá 3 pontos, levando-se em consideração a criatividade, a limpeza, precisão e organização do grupo”.
 - g. Tipos de registros escritos: datas de prova, testes e entregas de trabalho; cópia da matéria; planejamentos e solicitação de materiais para a próxima aula; resoluções de exercícios; desenhos; esquemas; recados e bilhetinhos (cerca de 12), a maioria informal, solta, entre as páginas do caderno, contendo conversas paralelas com outros alunos.
 - h. Número de páginas destinadas a conteúdos e exercícios de Ciências: 35 páginas de registro de conteúdos ministrados em aula pelo professor e 61 de exercícios.
 - i. Tipos e números de imagens encontradas: de Ciências (41 divididas em gráficos, tabelas e esquemas e 6 desenhos); de conversas paralelas (13 desenhos), aparentemente desvinculadas do ensino de ciências; de colagens encontradas (uma folha fotocopiada, frente e verso, contendo o “Passo a Passo: trabalho em grupo”, que se refere a um conteúdo disciplinar).

3 Entre cópia, ditado e registro: o caderno enquanto espaço de exercícios disciplinares

O exercício, o ditado, a cópia e os registros dos conhecimentos adquiridos são parte do trabalho escolar. O caderno não só se oferece como suporte para eles como confere a sua verdadeira significação. É sobretudo a educação moral que se expressa por meio dos numerosos exercícios, onde linhas de escrita repetem insistentemente como se deve comportar na escola (Hébrard, 2001, p. 121).

No caderno de Ciências que estudamos, encontramos já na primeira página a presença das “Regras de Convivência” (Fig. 1a). Nessas regras há a expressão do que a escola, e principalmente a professora, espera do aluno, revelando assim, através do registro escrito, parte da cultura escolar:

Rio, 6/2/95

- 1 – Preservar o patrimônio da escola
- 2 – Não chegar atrasado; caso isso aconteça, dar uma boa justificativa (regra válida para professor e aluno)
- 3 – Não consumir alimentos em sala de aula
- 4 – Assumir seus atos
- 5 – Trabalhos de grupo com, no máximo, 5 alunos
- 6 – 5 minutos de intervalo entre os dois tempos de segunda-feira
- 7 – Participar sempre das aulas
- 8 – A conversa em voz baixa só será permitida após a realização das tarefas.



Figura 1(a,b) – Regras expressas num caderno escolar de Ciências de 8ª série, em 1995

De certa forma, as “regras de convivência” trazem parte dos objetivos disciplinares da escola: como se comportar dentro e fora da sala de aula. Sob o registro escrito – neste suporte excepcional que a escola ajudou a inventar e tornou-se, segundo Hébrard (2000, p. 50), o espaço gráfico mais simples e comum que pode existir –, estas regras ganham uma dimensão de documento permitindo a perpetuação da ordem, visto que, segundo Viñao (2001, p. 23), “a escrita aparece, desde a sua invenção, ligada ao poder. Cria poder e incrementa-o. Para mais, a sua difusão e utilização acompanham o aumento da complexidade organizativa desse poder, a sua expansão e necessidades de informações e controle”.

Utilizando o caderno como suporte de registro das lições e ensinamentos, a escola desenvolve o poder da vigilância e do controle, através de exercícios, como a cópia, fazendo com que os alunos acabem introjetando o modelo disciplinar, legitimando a moral e a ordem. Foucault (2001, p. 13) já chamava a atenção para a função disciplinadora da escola, claramente expressa também na primeira página do caderno que estudamos. Virando a página, as regras de convivência continuam, incentivando o aluno para a responsabilidade de conviver bem com os colegas, o professor e a escola.

Em uma outra página, uma folha mimeografada e colada no caderno (Fig. 1b) contém as normas de trabalho em grupo registradas passo a passo:

Rio, 8/2/95.

Passo a passo
Trabalho em grupo

1. Um grupo é formado por vários indivíduos. Sendo assim, um trabalho de grupo não pode ser feito individualmente, você não acha?
2. O ponto de vista de cada membro do grupo deve ser respeitado e analisado pelo grupo. Não existem "idéias tolas" ou "opiniões sem importância". Todos os membros do grupo precisam participar: pesquisar, levantar questões, dar sugestões. Lembre-se de que o sucesso ou fracasso será "do grupo", e não de um outro componente.
3. Respeitar o ambiente de trabalho é fundamental! Afinal, além do seu, outros grupos também estarão precisando de silêncio e tranquilidade para trabalhar. Pense nisso!
4. Seu professor(a) é o seu orientador. Mas ele não pode fazer o trabalho junto com você. Afinal, a nota será dada ao grupo, e não ao professor.
5. Não esquecer o material necessário para realizar o trabalho é uma prova de respeito e amizade pelos colegas. Procure sempre evitar que sua falha atrapalhe o rendimento dos outros.
6. Todos esses itens, entre outros, estarão sendo levados em consideração pelo professor, no momento de avaliar o trabalho.

De acordo com Gvirtz (1997, p. 76-77), as atividades ou exercícios se dividem nos seguintes tipos: copiar, traduzir, selecionar, classificar, ordenar, enumerar, completar, separar, compor, relacionar, definir, analisar, resumir, operar, resolver, agendar. No presente caso, o caderno de Ciências analisado apresentava, antes mesmo da enunciação do programa da matéria ou de exercícios, um guia de regras de comportamento. Os cadernos de aula – um recurso aparentemente neutro, ingênuo – são usados como um dispositivo de poder que transforma uns saberes em outros (Gvirtz, 1997, p. 25). Através de uma numeração, que aparece de forma crescente quanto ao grau de compromisso e importância, surge a definição de como deve ser o comportamento do aluno ante o grupo, a professora e a escola e, em alguns momentos, quais atitudes também se esperam da professora quanto ao seu compromisso com os alunos. Nesse caso a cópia assume um papel auxiliar; o centro da tarefa é interpretar e interiorizar o sentido dos textos. É provável que, nesse caso, a professora, por meio dos ensinamentos postos no caderno, represente interesses da escola.

O caderno utilizado como forma de agenda assume a função de guardar datas importantes e tarefas a serem realizadas. O aluno, na maioria das vezes, copia do quadro os lembretes que a professora prescreve, de modo que o não cumprimento dos compromissos não pode ser justificado pelo esquecimento ou desconhecimento.

Nos exercícios encontrados a professora lançou mão de vários tipos de atividades: cópia, leitura, análise, numeração, definições, interpretação e interiorização dos textos. A classificação, a cópia e a enumeração

estiveram presentes, e foram usadas possivelmente com o intuito de reforçar o que foi ensinado. Como prática docente, é expressivo o volume de exercícios que envolvem o processo de memorização (51 vezes em questionários, cópias e resumos), evidenciando um treinamento da habilidade de memorizar conteúdos diversos referentes à disciplina de Ciências. Tudo isso vem compondo a estrutura do caderno, evidenciando a presença de um discurso escolar que se estrutura a partir de certas regras. Segundo Gvirtz (1997, p. 67), as regularidades das práticas dos discursos escolares possuem características complementares, dentre as quais a configuração *sui generis* que se constrói a partir de uma determinada justaposição de sentidos operados em cada uma das atividades, trabalhos e exercícios. Estas práticas também ressignificam as disciplinas e a escola, que, ao ensinar, oferece uma gama de possibilidades operativas a respeito do universo simbólico.

4 Entre tarefas, saberes e ensinamentos: o caderno enquanto espaço de criação de alunos e professores

Para Carneiro (1997, p. 366), a imagem desempenha um papel motivador, pois tem o objetivo de despertar a curiosidade e o interesse do aluno para com o conteúdo apresentado. Não é surpreendente, então, que esta tenha sido um dos instrumentos utilizados pela professora. As imagens encontradas no caderno estudado, em particular, ilustram e deixam nas páginas a expressão gráfica dos mais diferentes exercícios. Além das lições de comportamento, conduta e postura, foram encontradas imagens relativas a:

- a) problemas de Física, com gráficos, que na maioria das vezes tendem a exemplificar movimentos (Fig. 2a);
- b) desenhos reproduzindo os elaborados pelo professor no quadro-de-giz, cujo objetivo é aproximar os conteúdos, a princípio tão distantes dos alunos (Fig. 2b);
- c) desenhos livres feitos pelos alunos – as ilustrações encontradas ultrapassam os temas de aula, do currículo escolar, e mostram que o caderno não é lugar onde apenas se encontram as escritas impostas pelo professor, pelo livro ou pela escola, mas também um espaço que propicia uma escrita livre e espontânea (Fig. 2c) e trazem as conversas paralelas e a criatividade dos alunos de se presentear (Fig. 2d).

5 Ciências num caderno de Ciências

Como descrito no item 1, após a apresentação das regras de convivência, o programa do ano letivo indica o conteúdo que seria ministrado: propriedades da matéria, fenômenos físicos e químicos, introdução à Química e introdução à Física. No primeiro semestre foram ministrados os conteúdos de Química e, no segundo, os de Física.

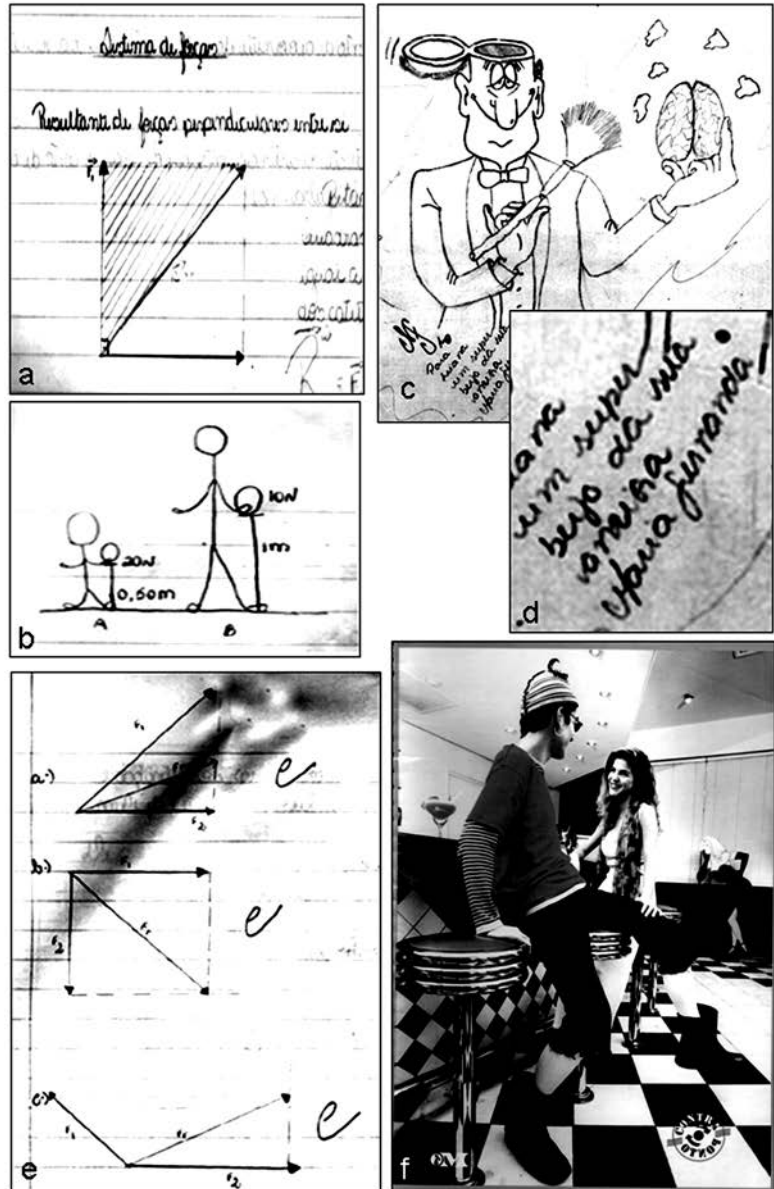


Figura 2 (a, b, c, d) – Diferentes tipos de imagens encontradas num caderno escolar de Ciências de 1995

A leitura detalhada do caderno descortinou diversos erros que indicaram a não compreensão da ortografia e do significado das palavras escritas no quadro-negro pela professora. Por exemplo, a lista de temas referentes a “Introdução ao estudo da Química” começa com a palavra “rétonos”, quando deveria estar escrito “átomos”, evidenciando uma desconexão entre a intenção da professora e a compreensão da aluna, ainda que escrita de modo cuidadoso. Logo abaixo, o que deveria ser “Introdução ao estudo da Física” está escrito como “Introdução do estado

da Física". Na aula sobre diferença entre átomos e moléculas, a molécula de cloreto de sódio (NaCl) foi escrita pela aluna como *NALL*. Outra mudança foi a escrita de "átomo" como "átono", na definição de seu conceito: "Molécula é a menor parte de uma substância que ainda conserva suas propriedades. As moléculas são formadas por partículas ainda menores denominadas átonos". Ainda que possa parecer natural escrever-se errado uma palavra ou conceito que se vê pela primeira vez, esse registro evidencia a cópia de um conceito dissociado de sua compreensão. Assumindo-se que o caderno possa ter sido uma fonte de estudo retrospectivo para outras atividades escolares (provas ou exercícios), esse registro indica que nem a aluna e nem a professora perceberam ou corrigiram esse erro, seja no momento em que foi escrito ou em outros em que a aluna tenha revisto seu texto.

A seqüência do caderno vai apresentando uma série de conceitos ditados ou copiados, soltos e fragmentados, e cobrados com sua descrição literal na íntegra nos "exercícios de fixação". Na página 10, o primeiro exercício – *Pensando e pesquisando, pagina 19 do livro: faça seu próprio resumo* – indica que foi feito algo que se parece com uma cópia literal das definições: O que é matéria? Do que é feita a matéria? Qual a distinção que se faz entre corpo, objeto e substância? – estas são as três primeiras de nove perguntas, copiadas a caneta azul e respondidas a lápis em seguida. Está ausente desse caderno o registro de experimentos para observação e conclusões, elaboração de perguntas e proposição de desafios, essencial ao ensino de Ciências (Krasilchik, 2000, p. 85-86). Todos os conceitos foram trabalhados apenas teoricamente ou com ilustrações desenhadas no quadro-negro (e copiadas no caderno) ou visualizadas no livro-texto, apesar dos temas listados na "introdução ao estudo da Química" e "introdução ao estudo da Física" se prestarem demais à realização de experimentos.

Além de problemas para a simples aplicação de fórmulas (por exemplo: *se a densidade do éter é de $0,75 \text{ g/cm}^3$, qual será a massa de 800 cm^3 de éter?*), identificamos perguntas cujas respostas, marcadas como certas à caneta vermelha, são simples rearranjos da pergunta, como: *P – Por que somente as propriedades específicas identificam uma substância? R – Porque só conseguimos identificar uma substância com suas propriedades específicas.* Além da memorização e da cópia, o registro do caderno evidencia a repetição de raciocínios em problemas que utilizam fórmulas pré-determinadas como recursos didáticos usados pela professora. Em nenhum ponto do caderno se percebe a construção da lógica que levou a cada fórmula matemática usada ou de algum experimento em que um fenômeno físico ou químico fosse observado e medido pelos alunos.

O caderno também denota a apreensão de conhecimentos pela aluna, pois o empenho e o cuidado em fazer corretamente todos os exercícios propostos, inclusive diferenciando suas respostas (a lápis) e a correção (a caneta vermelha), demonstram como alguns conceitos foram sendo apreendidos. Foi interessante perceber que a maioria dos erros conceituais e ortográficos encontrados se concentrava nas páginas iniciais do caderno.

Com o tempo, o conceito de “átomo”, ainda que eminentemente teórico, deu lugar à escrita correta dessa palavra, indicando que num caderno escolar pode ser encontrado também o ganho de significado (e possivelmente a resignificação). Viñao (2001, p. 47), quando descreve os diferentes tipos de escrita e suas funções, situa especificamente a escrita nos usos e contextos escolares:

A escola – entendendo este termo num sentido amplo – tem uma dupla finalidade dificilmente conciliável: é o lugar onde se interiorizam os limites da escrita, os usos corretos e incorretos, e onde, por sua vez, há que haver leitores – não ledores – e escritores – não escreventes nem copistas. A amplitude e grandeza do objetivo coexiste, em geral, com uns usos restritivos e repetitivos. Tomar notas, copiar e transcrever ou parafrasear num exame de memória constituem as atividades de escrita mais usuais no meio escolar.

Como descrevemos quanto ao registro e apreensão dos conteúdos de Ciências, nossa análise do caderno também encontra a escrita escolar em seus usos corretos e incorretos, nesse caso, claramente subordinando a escrita à cópia.

6 A materialidade do caderno escolar de Ciências

Entendemos por materialidade o aspecto físico do caderno em questão (Cunha, 1999). Serão considerados como objeto de análise a capa, a caligrafia, a organização e, fundamentalmente, o que diferencia os cadernos dos alunos de uma mesma classe. Pautado, com linhas claras e espaços das margens determinados por linhas verticais vermelhas, perto da espiral, sugerem regras – espaço delimitado para escrever – que foram respeitadas, registrando a exigência da professora e o capricho e cuidado da aluna – caligrafia impecável (Fig. 2e). Sob a tinta azul – agora permitida – somente as cópias ou os enunciados das questões. Sob a grafite cinza as respostas e resoluções dos problemas, corrigidos por símbolos em vermelho: “C” para certo e “E” para errado. Assim, ficam marcadas as páginas e talvez a trajetória de um ano letivo.

Contudo, com todos os elementos a serem estudados dentro do caderno, a capa chamou a atenção (Fig. 2f): Fora escolhida ou comprada aleatoriamente? Se escolhida, quem escolheu? A capa poderia diferenciar um caderno dos demais? A capa, com desenho colorido e protegida por outra de plástico transparente de tonalidade azul, instiga algumas interpretações: Quem compraria um caderno com essa capa? Qual a sua mensagem? As capas têm mensagens?

Segundo Cunha (1999, p. 51-52), pelo menos as capas dos livros são compostas de imagens que “podem ser decifradas como um conjunto de signos, como um suporte para representações ideológicas” – isto nos faz pensar que os cadernos não são escolhidos aleatoriamente. A autora complementa:

Ao olhar [...] para as capas [...] e as disposições tipográficas [...] meu objetivo é analisar [...] como determinados dispositivos funcionaram para uma educação das sensibilidades [...], favorecendo o aparecimento de um certo imaginário romântico...

Portanto, ao analisar esse caderno, nos coube também pensar sobre sua capa, que, ao contrário do livro, não indica o conteúdo do escrito e sim o imaginário do usuário que escolhe seu caderno pela capa, no caso uma jovem de 13 ou 14 anos de idade. "Os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros" (Cunha, 1999, p. 53). Analisar a escolha do caderno talvez não traga apenas o imaginário de quem o escolheu, mas o do grupo a que essa pessoa pertence e de cujas idéias compartilha. De fato, na capa do caderno estudado (Fig. 2f), num ambiente moderno, dois jovens se olham, e tudo indica um clima de sedução. Por traz da escolha dessa capa há, possivelmente, uma identificação de jovens com situações que envolvam o amor, tema que ocupa o imaginário nessa época da vida. Conforme afirma Schwarcz (apud Cunha, 1999, p. 54), "a função da capa não é só cultural, mas também de apoio à venda da obra. No Brasil, ao contrário do que acontece em outros países, a capa precisa ter função de *outdoor*". No entanto, a capa de um livro pretende vender seu interior, enquanto a capa de um caderno apela para o interior do potencial comprador e usuário, não seguindo necessariamente o mesmo ritmo de escolha. Uma das características que Cunha (1999) aponta da escolha do livro é a possibilidade aquisitiva. Muitas vezes os cadernos podem ser escolhidos pelo preço, contudo, mesmo tendo que optar pelo mais barato, haverá escolha e identificação. Afinal, o caderno acompanhará seu usuário por todo o ano.

7 Alguns enigmas encontrados no caderno...

O caderno em si, como toda fonte histórica de pesquisa, não mostra *a priori* todas as versões de um mesmo fato. Contudo, intrigados com o cuidado e capricho excessivo da aluna em seu caderno, sem rabisco nem usuais bilhetinhos comuns ao tempo de escola, procuramos atentamente a presença de tais signos. Somente nas últimas páginas pudemos observar alguns papéis dobrados, em forma de segredo, outros amassados, como se tivessem sido esmagados por várias mãos e depois estendidos para a colagem no caderno.

Mesmo diante do oitavo item das "Regras de Convivência", cuja determinação era "conversa permitida apenas em voz baixa e somente depois da realização das tarefas", a conversa paralela persistiu. A usuária do caderno transgrediu as regras e, junto aos colegas, recriaram o espaço da sala de aula. Segundo Vasconcellos (2000, p. 16), "no cotidiano escolar os atores sociais não são apenas agentes passivos face à estrutura. Desenvolvem uma relação complexa, envolvendo negociações, conflitos, alianças, burlas, transgressão e acordos que transformam a escola em espaço de resistência e criação". Em pequenos pedaços de papel, de forma

clandestina, a usuária e seus colegas escreviam bilhetes e recados que não podiam esperar pelo intervalo entre as aulas ou pela hora do recreio. Acompanhados da frase “passe para frente, por favor”, os bilhetinhos eram uma forma de fazer conexão com o amigo distante, separação esta possivelmente ditada pela escola. No entanto, o que continham os bilhetes não correspondia somente aos acontecimentos momentâneos: falavam do presente – comentários sobre os amigos, a professora, a aula; do passado – comentários sobre os ocorridos no final de semana, o namorado; e do futuro – planos para o próximo final de semana, para o final da aula.

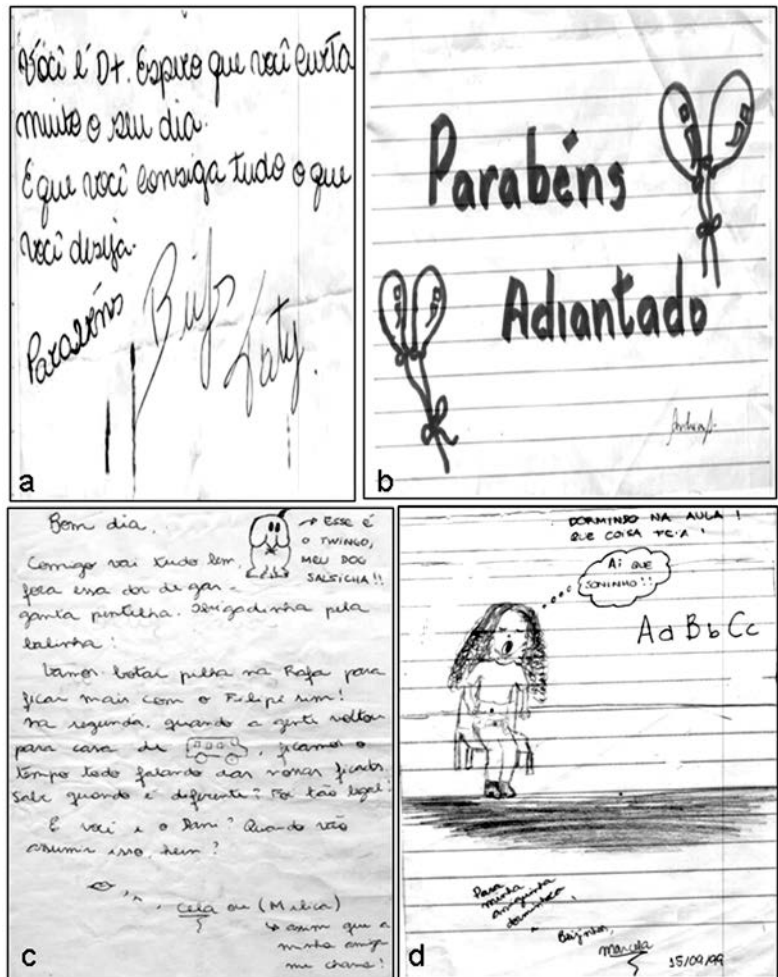


Figura 3 (a, b, c, d) – Diferentes tipos de bilhetes encontrados num caderno escolar de Ciências de 1995

Certamente essa prática era proibida. Por que, então, esses bilhetinhos teriam sido guardados? Assim como os cadernos, os bilhetinhos imortalizam a história do ginásio ou sétima e oitava séries cursadas no Colégio – no caso deste caderno, uma escola particular que defendia a participação da comunidade e apresentava mensalidade menor do que outras escolas do

mesmo bairro (informação obtida com a usuária). Arquivar os bilhetes talvez pudesse ser uma forma de deixar sempre viva, não só na memória, parte das lembranças da vida escolar. Segundo Artières (1998), para responder a uma injunção social, os sujeitos adquirem o hábito de arquivar papéis, documentos, fotos, entre outros registros documentais – arquivam, portanto, a própria vida. Nos papéis guardados, sejam eles rascunhos, bilhetes, diários, está a identidade de quem os guarda, ou seja, a verdade, a vida passada a limpo. Arquivar a própria vida é, para Artières (1998, p. 11), “se por no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. Contudo, o autor afirma que esta prática não é neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. A escola é um espaço de sociabilidade de jovens, um lugar autobiográfico, cheio de valores e culturas compartilhadas e compartilháveis.

Registrando os momentos, os bilhetes encontrados puderam ser classificados como:

- a) Presentes: bilhetes que têm o valor de presente para quem recebe e a intenção de presentear para quem envia (Fig. 3a e 3b). Elucidam dadas comemorativas, como aniversário, ou cumprimentos da professora pela qualidade de um trabalho.
- b) Recados rápidos: bilhetes urgentes que têm o objetivo de combinar encontros ou comentar assuntos importantes (Fig. 3c). Temas como namoro, amor e paquera aparecem na capa do caderno e perpassam o conteúdo do bilhete mostrado na Fig. 3c, marcando assim um dos assuntos que mais interessa aos jovens. Além dos temas, as gírias, como “botar pilha” e “ficar”, e os códigos desenhados também caracterizam a escrita jovem.
- c) Alertas e chamada de atenção: bilhetes que mostram como os alunos se observam dentro da sala de aula (Fig. 3d), ou formas de mostrar como olhar para o outro pode ser mais interessante do que prestar atenção na aula.
- d) Retratos (Fig. 4a, b): normalmente em forma de escárnio e deboche, os retratos caricaturam os defeitos, principalmente em caso de professores. O bilhete mostrado na Figura 4a é um álbum de fotografia. Aí está todo o corpo docente da oitava série. Além das caricaturas, cada professor recebeu seu respectivo apelido, são eles: Marília do Bairro, Pantera Cor-de-Rosa, Thunderbird, Caetano, Hebe Gracinha, Camuflada, Abu, todas denominações inspiradas em desenhos animados e personagens famosos da TV. Os comentários são pejorativos para alguns professores e colegas. O bilhete mostrado na Fig. 4b ressalta o mau gosto de uma professora, no olhar da aluna-desenhista: calças muito justas, muita maquiagem, entre outras críticas. Na Fig. 4c um bilhete-retrato, que poderíamos considerar como um presente. Contudo, na entrevista com a aluna, ela caracterizou aquele presente como sarcástico, pois de

certa forma há uma sátira escrita na blusa: "Garotas: elas são brilhantes". Na época a usuária estava participando de uma peça de teatro que tinha esse título (informação e recorte de jornal – Fig. 4d – obtida com a usuária). Mais uma vez podemos ver a tessitura entre o cotidiano e as diversas atividades do aluno e a vida escolar.



Figura 4 (a, b, c, d) – Diferentes tipos de bilhetes encontrados num caderno escolar de Ciências de 1995.

Os bilhetes não marcam somente a comunicação entre os alunos. A escola, os professores e os pais também os utilizam, seja para avisos de ordem administrativa, simples informe de passeios ou mudanças nas atividades cotidianas, ou até mesmo para saber ou informar o “desempenho” dos alunos. A Fig. 4e mostra um dos quatro bilhetes que encontramos entre as páginas do caderno e que marca a comunicação entre escola, aluno e certamente os pais. A cada bimestre, como um ritual, eram feitas homenagens aos alunos mais aplicados e com melhores notas. Através dessa comunicação é possível verificar parte da administração e das atividades da escola: Conselho de Classe feito ao final de cada bimestre; avaliações feitas a cada dois meses – testes e provas; distribuições das atividades pelos setores internos, Secretaria de

Orientação Educacional (SOE), Secretaria de Orientação Pedagógica (SOP) e Coordenação Pedagógica. Essa parabenização marca o interesse da escola em reforçar aqueles considerados como bons alunos e estimular o restante da classe. Contudo, suscita novas reflexões: Quem era considerado bom aluno? Aquele que seguisse as regras impostas, como as “Regras de Convivência”, ou aquele que obtinha as melhores notas nos testes e nas provas?

8 Proposta de metodologia para análise sistemática dos cadernos

Os resultados descritos nos permitem concluir que os cadernos escolares podem ser estudados como um documento único, sem lançar mão de outros documentos escolares ou de entrevistas, ainda que os resultados tenham interpretação limitada. Para dimensionar as potencialidades desse documento sem interlocutores, sistematizamos uma metodologia de análise que incorpora elementos abordados nessa análise qualitativa, entre eles as imagens, as colagens, a organização, o aspecto físico e os exercícios.

- a) Aproximação com as escolas, explicitando os objetivos da pesquisa e a relevância do estudo.
- b) Identificação do(s) usuário(s) por série escolar, sexo e idade.
- c) Contagem do número total de páginas utilizadas.
- d) Análise da estrutura geral do caderno, com detalhe para os seguintes aspectos:
 - 1 – registro escrito e ilustrado;
 - 2 – cópia dos conteúdos de Ciências (ou outra disciplina em foco) ministrados em aula e acompanhados de desenhos;
 - 3 – registro de exercícios em folhas fotocopiadas e coladas no caderno;
 - 4 – correção dos exercícios;
 - 5 – presença ou ausência de cabeçalho completo: nome da escola, da cidade e a data.
- e) Práticas e estratégias docentes identificadas:
 - 1 – vigilância dos cadernos e controle docente sobre o tempo e a dedicação do aluno aos estudos;
 - 2 – proposição de exercícios, que podem ser na forma de: questionário, cópia, complete, múltipla escolha, nomear esquemas, e desenhar (identificando se foram desenhos livres ou com tema definido previamente);
 - 3 – articulação dos conteúdos de Ciências com a vida cotidiana dos alunos: recortes de jornais e revistas;
 - 4 – utilização de folhas fotocopiadas;
 - 5 – visitas a outros espaços educativos.
- f) Tipos de registros:
 - 1 – cópia da matéria: páginas registradas de cópia dos conteúdos;

- 2 – registro de exercícios: quantitativo e qualitativo;
 - 3 – desenhos;
 - 4 – Recados e bilhetes.
- g) Número de páginas para conteúdo e número de páginas para exercícios.
 - h) Tipos e números de imagens.
 - i) Tipo e número de colagens.
 - j) Materialidade do caderno.
 - l) Devolução dos resultados para a instituição que colaborou com a pesquisa.

Vale ressaltar que as categorias de análise só podem ser criadas a partir de cada material e que, através da análise dos elementos acima apontados, pode-se verificar:

- 1 – se há ou não construção e desenvolvimento de atividades de pesquisas em laboratórios ou em outros espaços fora da sala de aula, definidas por registros específicos;
- 2 – se os desenhos, os traços e as figuras, definidas pelas imagens encontradas, personalizaram as páginas do caderno, como registraram articulações, estratégias de perpetuação ou táticas¹ de transformação de determinada cultura escolar, ou como indicam a resistência dos sujeitos à ordem dominante que tenta impor regras;
- 3 – se há ou não complementaridade entre os conteúdos dados, entre esses conteúdos e os exercícios, e se os conteúdos podem ser disciplinadores e mantenedores da ordem vigente, definidas pelas colagens encontradas;
- 4 – se há ocorrência de controle escolar e/ou docente e/ou familiar da produção dos alunos, através da organização e do aspecto físico do caderno, na tentativa de ensinar organização e verificar o conteúdo ensinado e apreendido, e se há um controle escolar e familiar sobre o docente e suas atividades;
- 5 – se os exercícios e as lições caracterizam-se como cópia ou criação e qual o balanço entre essas duas práticas, que não são excludentes. Devemos considerar qual a finalidade das atividades propostas no caderno, analisando se a preocupação é com a fixação do conteúdo ou com a criação discente. Tais exercícios podem revelar a metodologia adotada pelo docente e a abordagem pedagógica da escola, entre outros elementos.

Considerações finais

A análise qualitativa desse caderno de Ciências descortina o enorme potencial que há no estudo desses objetos, pois suscita infinitos questionamentos e sugere novas fontes de pesquisa. Desperta o interesse

¹ Nesse caso, usa-se o termo “táticas” com o sentido conferido por Certeau (1998 apud: Vasconcellos, 2000).

em investigar quem escreveu, para quem, quando, onde e por que o fez. Em estudo complementar inserido na dissertação de mestrado da autora (Siqueira, 2005), 120 cadernos de Ciências foram analisados com a metodologia aqui proposta, validando essa potencialidade dos cadernos escolares como documentos-fonte para investigações no ensino de Ciências, hoje uma prioridade nacional (Zancan, 2000). Podem ser feitas análises comparativas de cadernos de alunos de diferentes séries, de diferentes períodos históricos, de diferentes disciplinas. Além disso, ao validarmos os cadernos como documentos-fonte, propomos também sua organização em acervos e coleções documentais. Preservar arquivos privados e íntimos é uma tendência que vem se configurando as últimas décadas (Ciavatta, 2002), proporcionando, assim, um notável desenvolvimento da historiografia. Assim como a história da ciência se apropria dos cadernos de protocolos experimentais dos cientistas para neles desvendar os caminhos da produção do conhecimento, a história da educação também se beneficiou destes novos estudos, "superando a história factual, alargando a visão dos fatos, renovando os enfoques, introduzindo outras fontes e documentos" (Ciavatta, 2002, p. 15). O estudo de cadernos de Ciências de tempos passados pode elucidar a discussão referente à história do ensino dessa disciplina, e o exemplo de análise por nós desenvolvida mostra que isso é viável, buscando reconhecer as formas de registro do processo ensino-aprendizagem de Ciências. Em escritos privados, de pessoas comuns, existem registros que nos permitem compreender hábitos, formas de pensar, ideologias e concepções políticas, culturais e econômicas pertencentes a tempos e espaços sociais específicos. Levando-se em consideração que é incontestável a importância de conhecer as práticas escolares, será possível identificar, nos cadernos de Ciências sobreviventes ao tempo e emprestados pelos seus respectivos donos, a presença e a importância social da escola em determinados momentos vividos.

Um único caderno registra muitas falas: a curiosidade de outro aluno, as ordens do colégio e os ensinamentos do professor. Em um misto de disciplina, exercícios e conteúdos, sob pautas, as linguagens aparecem em forma de mosaico. O estudo dos cadernos escolares pode revelar o que em determinado momento se privilegiou ensinar, os modelos pedagógicos e os interesses sociais de uma determinada época, permitindo a compreensão do cotidiano escolar e, em particular, a forma pela qual se deu o aprendizado. Além disso, é mais uma fonte de reconhecimento das representações ou idéias que os diversos atores sociais (alunos, professores) tiveram da escola e dos conteúdos disciplinares.

Referências bibliográficas

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAXTER, Gail P.; BASS, Kristin M.; GLASER, Robert. *An analysis of notebook writing in elementary science classrooms*. Los Angeles: CRESST, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, nov. 2000. (CSE Technical Report 533).

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. El tiempo de la escrita. A modo de introducción. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio (Org.). *Historia de la cultura escrita: del próximo Oriente Antigui a la sociedad informatizada*. Gijón: Ediciones Trea, 2001.

CARNEIRO, Maria Helena S. As imagens no livro didático. In: MOREIRA, A. (Org.). *Atas do I Encontro de Pesquisa e Educação em Ciências*. Águas de Lindóia, nov. 1997. p. 366-373.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI e XVIII)*. São Paulo: Unesp, 2007. 336p.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DPGA/Faperj, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história das violências nas prisões*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GVIRTZ, Silvina. *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique, 1997.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 29-61.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - séculos XIX-XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: *Pedagogica Historica. The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Supplementary Series (I), p. 353-382, 1995.

KRASILCHIK, Mirian. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspetiva*, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./mar. 2000.

McGONIGAL, Judith; SMITH, Jeffrey. A young scientist's trail of evidence of learning to engage in science inquiry as a student, teacher, and researcher. *AETS Annual International Meeting*, Akron Ohio, Jan. 2000.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: Uerj, Rede Sirius, 2003.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1.

RUIZ-PRIMO, Maria Araceli; LI, Min; SHANELSON, Richard J. *Looking into students science notebooks: what do teachers do with them?* Los Angeles: CRESST, National Center for Research on Evaluation, Standarts and Student Testing, April, 2002. (CSE Tchnical Report 562).

SIQUEIRA, Luana de Souza. *Em cadernos escolares de Ciências: o registro das práticas docentes e discentes*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto Oswaldo Cruz, 2005.

VASCONCELLOS, Geni A. Nader. Puxando um fio... In: VASCONCELLOS, Geni A. Nader (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DPGA, 2000. p. 7-20.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIÑAO, Antonio. Por uma história da cultura escrita: observações e reflexões. *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*, Santarém, n. 77, p. 3-55, 2001.

ZANCAN, Glaci T. Educação científica: uma prioridade nacional. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 3, p. 3-7, jul./set. 2000.

Agradecimentos:

As autoras são gratas aos professores Mauricio Luz e Maria da Conceição Barbosa Lima, pela paciente e valiosa revisão do texto, Simone Monteiro, Eleonora Kurtenbach e Eliane Falcão, pelas sugestões e críticas,

e a Bruno Ávila, pelo preparo das imagens definitivas. O trabalho de iniciação científica sob a orientação da professora Ana Chrystina Mignot foi muito valioso para o desenvolvimento das idéias presentes neste artigo, e a ela fazemos um agradecimento especial.

Luana de Souza Siqueira é pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com licenciatura em Educação Infantil. Assistente social formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Ensino de Biociências e Saúde*, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

luanass81@yahoo.com.br

Tania C. de Araújo-Jorge, doutora em Ciências pelo Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é pesquisadora titular do Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), onde é chefe do Laboratório de Biologia Celular e coordenadora-geral do Setor de Inovações Educacionais. Orientadora de mestrado de Luana de S. Siqueira.

taniaaj@ioc.fiocruz.br

Recebido em 16 de março de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970*

Márcia Santos Ferreira

Resumo

A partir da identificação dos projetos de pesquisa promovidos pelo Centro Brasileiro e pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do Inep, entre meados da década de cinquenta e o início da década de setenta, discuto os seus diversos usos pelo Estado e as suas funções na estruturação do campo educacional brasileiro. Tais usos e funções e suas modificações ao longo do tempo são tomados como expressões do baixo grau de autonomia relativa gozado por este campo no Brasil, sobretudo em uma época em que os cursos de pós-graduação em educação ainda não estavam consolidados no País e eram as instituições oficiais as principais promotoras e financiadoras da pesquisa educacional brasileira.

Palavras-chave: pesquisa educacional, política educacional, educação brasileira.

* A autora agradece a Gustavo Barros pela leitura criteriosa do manuscrito.

Abstract

Uses and functions of research projects developed by the Centers for Educational Research of Inep from the 1950s to the 1970s

Starting from the identification of the research projects developed from the mid-fifties to the early seventies by the Brazilian Center for Educational Research of the National Institute for Educational Research and Studies – Anísio Teixeira (INEP) and its Regional Research Centers, I discuss their diverse uses by the State and their functions in the structuring of the Brazilian educational field. Such uses and functions and their modifications in time are taken as expression of the low degree of relative autonomy of the educational field in Brazil, especially at a period when graduate programs in education were not yet consolidated in the country and the State was the main agency of the Brazilian educational research and its main source of funding.

Keywords: educational research, educational policy, Brazilian education.

Introdução

Discussões sobre o papel desempenhado pelas pesquisas científicas e por seus pesquisadores nos processos de tomada de decisão acerca das políticas públicas ocorrem nos mais diversos campos do conhecimento. No campo educacional brasileiro isto não é diferente. Um dos motivos que certamente contribui para colocar em pauta o debate sobre os usos que o Estado faz dos resultados alcançados pelas pesquisas sobre a educação no Brasil é a percepção, por parte dos pesquisadores, de que seus estudos não estão sendo considerados nos processos de mudança desencadeados pelas diversas esferas de governo. Representantes do campo educacional – já há algum tempo na história do Brasil – têm despendido enormes esforços no sentido de se fazerem ouvir nos processos de tomada de decisões políticas acerca da educação. Exemplos “clássicos” podem ser encontrados na atuação educacional e política de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, entre outros. Os resultados desses esforços, no entanto, variaram muito ao longo da história da educação brasileira.

Por outro lado, o próprio Estado tem mantido dentro do Ministério da Educação, desde o final da década de 1930, uma estrutura especificamente destinada à realização de pesquisas educacionais, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep),¹ cujo propósito é gerar subsídios à tomada de decisões políticas acerca da educação. Entre meados da década de 1950 e o início da década de 1970, a estrutura do Inep foi até mesmo

¹ Hoje, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

tornada mais complexa do que a então existente, com a entrada em funcionamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e de cinco Centros Regionais (CRPEs), localizados nas capitais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul.

Uma análise dos projetos desenvolvidos ou financiados por esses Centros de Pesquisas Educacionais – realizada durante a elaboração da tese de doutorado da autora (Ferreira, 2006) – indicou que tais projetos, ao longo do tempo, foram assumindo diferentes *usos e funções*, tanto em relação à sua participação na estruturação do campo educacional brasileiro² quanto no que se refere à sua utilização pelo Estado.

Neste artigo é proposta uma interpretação desta variação na funcionalidade das pesquisas educacionais promovidas pelos Centros, tendo em vista a identificação, por um lado, de seu poder de influência na delimitação das questões consideradas relevantes e do tipo de pesquisa considerada legítima no campo educacional, e, por outro, dos usos que foram feitos destas pesquisas pelo Estado, entre meados da década de cinquenta e o início dos anos setenta.

A pesquisa educacional promovida pelo Inep nas gestões de Lourenço Filho, Murilo Braga de Carvalho e Anísio Teixeira

Os Centros de Pesquisas Educacionais foram criados durante a gestão de Anísio Spínola Teixeira no Inep, transcorrida entre os anos de 1952 e 1964. O objetivo primordial dessas instituições era a “pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o País” (trecho do Decreto nº 38.460, de 28/12/1955, que institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais).

O Inep, no entanto, já vinha se dedicando à realização de pesquisas sobre a educação brasileira desde 1938, quando começou a funcionar, sob a direção de Manoel Bergström Lourenço Filho. Criado em plena vigência do Estado Novo, o Inep vinha atender à necessidade de dotar as decisões do Ministério da Educação e Saúde de um caráter ao mesmo tempo *técnico e racional*, abrindo possibilidade para o exercício de um maior controle sobre os sistemas estaduais de ensino por parte do poder central. No contexto da política de nacionalização da educação promovida por Getúlio Vargas, coube ao Inep, segundo a interpretação sugerida por Andréa Dantas, “definir procedimentos de intervenção nos sistemas estaduais de educação, com a justificativa de que seus trabalhos estavam sempre balizados pela técnica, entendida como a utilização de um método, de uma forma, seja administrativa, seja pedagógica” (Dantas, 2001, p. 49).

Em relação à realização de pesquisas, este objetivo se traduziu, sobretudo, no emprego de *métodos estatísticos* para a realização de

² Sobre a concepção de “campo de produção simbólica” e sobre o papel que uma instituição de pesquisa pode exercer em sua estruturação, ver, especialmente, Bourdieu (2003, 2004).

diagnósticos da situação dos sistemas estaduais de educação que servissem de subsídios à tomada de decisões de política educacional. Nas palavras de Andréa Dantas (2001, p. 150-151):

Ao considerar a estatística como importante método de análise dos fatores sociais na formulação de um plano nacional de intervenção do Estado nos seus vários setores, Lourenço Filho proclama a necessidade da técnica ser posta a serviço de um projeto de nação. Será a produção e a análise desses dados que constituirá os elementos para a definição de políticas públicas para o setor educacional, tanto no âmbito federal como no que importa aos estados.

A observação dos principais problemas abordados nos estudos e pesquisas efetivamente elaborados pelo Inep durante a gestão de Lourenço Filho – divulgados em um balanço publicado pelo próprio diretor do Inep na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Lourenço Filho, 1945) – permite a identificação de quatro questões principais, intimamente interligadas, que concentraram a atenção dos setores de pesquisas da instituição em seus primeiros anos de funcionamento: 1) o problema da nacionalização do ensino; 2) a situação dos diversos níveis e ramos de ensino e da remuneração dos professores; 3) a adequação dos sistemas de ensino estaduais e municipais às determinações estipuladas pelo governo federal; e 4) os auxílios financeiros destinados pela União aos Estados para o desenvolvimento do ensino primário. Os resultados desses estudos serviram de subsídios, por exemplo, à elaboração das chamadas “leis orgânicas” do ensino, ao oferecimento de assistência técnica aos Estados e municípios e à elaboração das normas que regulamentaram o Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), cuja finalidade era expandir o número de escolas primárias existentes e oferecer cursos de aprimoramento para professores e inspetores que atuavam neste nível de ensino.

As pesquisas do Inep durante seus primeiros anos de funcionamento, portanto, estiveram vinculadas ao atendimento de demandas emanadas pelo Ministério da Educação, no sentido de colaborar na idealização e implementação de uma política educacional de caráter nacional e centralizador. Tais pesquisas, por outro lado, serviram para consolidar os levantamentos estatísticos de diversos aspectos dos sistemas de ensino (quantidade e localização de escolas, alunos, professores, administradores, etc.) como uma expressão da “realidade educacional brasileira”. Nesse sentido, o seguinte trecho de Lourenço Filho (2002, p. 87), ao contrapor-se às críticas à utilização de métodos estatísticos para a avaliação de uma determinada situação educacional, pode ser considerado como emblemático:

É certo que não se deve pensar que todos os problemas de educação sejam de natureza técnica e possam resolver-se, afinal, no domínio quantitativo. Ao lado de uma técnica, deverá haver sempre uma política e uma filosofia de educação. Mas, mesmo a estas, a estatística pode e deve servir no esclarecimento de muitos de seus problemas e na proposição de novas questões a serem consideradas.

Quando Murilo Braga de Carvalho assumiu a direção, em 1946, as funções do Inep – acompanhando o processo de reorganização vivido pelo Ministério da Educação após o fim do Estado Novo – estavam sendo reorientadas. Durante a gestão de Murilo Braga, o Inep tornou-se responsável pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que, criado em 1942, começava a ser aplicado exatamente quando o regime centralizador que o idealizara era obrigado a ceder lugar ao processo de democratização do País (Beisiegel, 2004, p. 82-83). Esta nova função do Inep levou sua direção a concentrar as atividades da instituição nas tarefas relativas à administração da expansão da rede de escolas primárias, ao oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para professores primários e à organização de classes de demonstração (Decreto nº 24.191, de 10/12/1947, que redefine os critérios de aplicação do FNDE). Com isso, as pesquisas do Inep voltaram-se principalmente à documentação da legislação educacional e à publicação de cadastros das escolas existentes no País (CBPE, 1956, p. 14), organizando informações que serviam de subsídios aos programas de construções escolares e aperfeiçoamento de pessoal docente. Na prática, portanto, o Inep passou a dedicar-se prioritariamente a atividades de cunho administrativo, circunscritas à implementação de uma política de expansão do sistema de ensino primário que havia sido definida no governo anterior.

Ao assumir a direção do Inep em 1952, Anísio Teixeira fez duras críticas a essa política de expansão do sistema de ensino primário, que, mesmo tendo sido idealizada durante o Estado Novo, foi mantida e implementada pelo governo Dutra. Retornando ao cenário político nacional no segundo ano do novo governo de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira defendia a idéia de que não bastava ampliar o número de escolas existentes sem promover, concomitantemente, uma renovação em seus conteúdos e métodos, de forma a adaptar as escolas às novas exigências colocadas pelo processo de surgimento de uma sociedade urbano-industrial no País. Para o novo diretor do Inep, a simples expansão do sistema de ensino existente, ao invés de colaborar para a solução dos problemas educacionais brasileiros, contribuía para agravá-los:

Estamos, com efeito, a fazer, agora, a nossa revolução industrial, melhor, diríamos, tecnológica, com seu rol de conseqüências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira. [...] Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. [...] Hoje, no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão (Teixeira, 1952, p. 70-71).

Segundo Anísio Teixeira (1952, p. 76-78), a solução para os problemas da educação no Brasil não era a expansão de um sistema de ensino anacrônico, mas sua *reconstrução* em novas bases, orientadas pelos resultados de pesquisas científicas sobre a educação:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. [...] Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino.

Neste programa de reforma do ensino proposto por Anísio Teixeira, as pesquisas que seriam feitas pelo Inep deveriam reassumir as funções que haviam sido perdidas na administração Murilo Braga, ou seja, deveriam voltar a servir de subsídios para a tomada de decisões acerca dos rumos da política educacional brasileira.

Quando conseguiu – com o apoio da Unesco e de diversos intelectuais brasileiros e estrangeiros – colocar os Centros de Pesquisas Educacionais em funcionamento, Anísio Teixeira (1957, p. 16-17) definiu mais precisamente o tipo de pesquisa educacional que buscava promover através destas novas instituições:

Os nossos Centros de Pesquisa Educacional se organizam, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, têm certa originalidade. Pela primeira vez, busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível “ciência” da educação, e os trabalhadores da educação, ou seja, os dessa possível “ciência” aplicada da educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da “prática escolar” os seus problemas.

Com esta proposta de aproximação de sociólogos, antropólogos e psicólogos em relação à temática educacional, através da atuação dos Centros de Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira procurava, a partir da segunda metade da década de cinquenta, promover a realização de um tipo de pesquisa que, voltando-se à análise das relações entre a educação escolarizada e os processos de *mudança social* que estavam ocorrendo em diferentes ritmos nas diversas regiões brasileiras, fosse capaz de oferecer subsídios às instâncias responsáveis pela definição das políticas educacionais nas diversas esferas de poder. Tal pesquisa exigiria para sua consecução a colaboração que, no entender de Anísio Teixeira, as ciências sociais poderiam – e deveriam – oferecer à interpretação dos problemas educacionais brasileiros.

Uma proposta colocada em prática: os primeiros anos de funcionamento dos Centros de Pesquisas Educacionais do Inep

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) começou a funcionar no segundo semestre de 1955, antes mesmo da publicação do decreto que o instituiu oficialmente. Esta foi uma época de excepcional

turbulência no mundo político: após a morte de Getúlio Vargas, em agosto de 1954, vivia-se um momento delicado de transição, no qual a posse do presidente eleito em 1955, Juscelino Kubitschek, e de seu vice, João Goulart, esteve ameaçada. Somente através do chamado “golpe preventivo”, promovido pelo general Lott (Skidmore, 2003, p. 194-198), a posse do novo governo foi garantida em 1956, fato que permitiu aos Centros de Pesquisas do Inep o desenvolvimento inicial de suas atividades em um contexto político menos conturbado.

O próprio diretor do Inep, Anísio Teixeira, assumiu a direção do CBPE e convocou dois intelectuais de destaque nos meios acadêmicos para compor o quadro inicial de responsáveis pela coordenação de suas divisões de pesquisas: o sociólogo Luiz de Aguiar Costa Pinto e o educador Jayme Abreu. Como pesquisadores, foram convidados, entre outros, a socióloga Josildeth Gomes, o antropólogo Carlo Castaldi e a educadora Eny Caldeira. Em 1957, a coordenação da divisão de pesquisas sociais do CBPE foi assumida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que trouxe o sociólogo Oracy Nogueira para colaborar na organização de diversos programas de pesquisas. Ambos ficaram trabalhando na instituição até 1961.

Para compor o primeiro quadro de diretores dos Centros Regionais, Anísio Teixeira convocou algumas personalidades muito conhecidas nos meios político e intelectual brasileiros. Ninguém menos que Fernando de Azevedo foi o primeiro diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). O sociólogo Gilberto Freyre assumiu a direção do Centro Regional de Pernambuco (CRPE/PE). O renomado educador mineiro Mário Casasanta foi diretor do Centro de Minas Gerais (CRPE/MG), alternando-se neste cargo com o também educador e ex-ministro Abgar Renault. O Centro Regional da Bahia (CRPE/BA) foi administrado pela irmã de Anísio Teixeira, Carmen Spínola Teixeira, e o Centro do Rio Grande do Sul (CRPE/RS), pela educadora Eloah Ribeiro Kunz e, posteriormente, pelo também educador Álvaro Magalhães.

O quadro de pesquisadores dos Centros Regionais, em seus primeiros anos de atividades, incluiu diversos nomes que viriam a alcançar projeção nacional no campo educacional e nas ciências sociais brasileiras. Somente para citar alguns exemplos: os sociólogos Luiz Pereira, Renato Jardim Moreira e Celso Beisiegel e o educador José Mário Pires Azanha participaram das atividades de pesquisa do CRPE/SP; o psicólogo Paulo Rosas, os sociólogos Levy Cruz e Miriam Brindeiro Vasconcelos e a educadora Maria Graziela Peregrino desenvolveram pesquisas no CRPE/PE; o cientista político e jornalista José Nilo Tavares e o historiador Paulo Krüger Mourão participaram de pesquisas ou tiveram publicações financiadas pelo CRPE/MG; o sociólogo Laudelino Medeiros e o historiador Dante de Laytano, no CRPE/RS; e, o historiador Luís Henrique Dias Tavares e a educadora Regina Beltrão Costa, no CRPE/BA.

Tal quadro de administradores e pesquisadores convocados pelo CBPE e pelos Centros Regionais dava margem, pela sua formação e experiência, à colocação em prática do projeto institucional idealizado por Anísio Teixeira e sua equipe no Inep, ou seja, abria-se a possibilidade para a

realização de pesquisas sobre os problemas educacionais existentes nas diversas regiões do País e suas relações com os processos de mudança social que estavam ocorrendo em diferentes ritmos, nestas mesmas regiões, durante a segunda metade da década de 1950.

Dois grandes programas de pesquisa promovidos pelo CBPE, entre 1958 e 1961, que contaram com a participação de pesquisadores de diversos Estados brasileiros, podem ser utilizados para caracterizar alguns aspectos do tipo de pesquisa que estava sendo estimulada pelo Inep naquele momento.

Um deles foi o “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório”, coordenado pelo antropólogo Darcy Ribeiro e vinculado à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), do Departamento Nacional de Educação. Seu objetivo era realizar “um verdadeiro balanço das condições de vida e dos problemas de desenvolvimento cultural e tecnológico do interior do País” (Ribeiro, 1958, p. 19), cujos resultados deveriam, por um lado, fornecer informações à Coordenação-Geral da CNEA para que esta orientasse suas ações educacionais segundo as necessidades de cada uma das regiões por ela atendidas e, por outro lado, gerar subsídios para as administrações locais das cidades atendidas tomarem decisões acerca dos demais problemas que, além dos educacionais, afetavam a região (CBPE, 1958).

O Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório promoveu o desenvolvimento de projetos nas cidades de Leopoldina e Cataguases, em Minas Gerais, elaborados por Oracy Nogueira e Juarez Rubens Brandão Lopes (da Escola de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP); em Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul, com Rudolf Lenhard (da ELSP); em Timbaúba, Pernambuco, com Levy Cruz (do CRPE/PE); em Catalão, Goiás, com Fernando Altenfelder Silva (da ELSP); em Santarém e Itaituba, no Pará, com Klaas Woortmann e Roberto de Las Casas (da Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi); e em Ibirama, no Estado de Santa Catarina, com Úrsula Albersheim (da Universidade do Distrito Federal).

Esses projetos apresentaram como ponto em comum a preocupação em considerar a educação – e, sobretudo, a educação escolarizada – como um elemento de análise na interpretação dos processos de transformação social, política e econômica que estavam ocorrendo em pequenas localidades no interior do País, procedimento que, até então, era pouco utilizado nos *estudos de comunidade* que se realizavam no Brasil (Gomes, 1956, p. 64).

O segundo grande programa de pesquisas desenvolvido pelo CBPE, entre 1958 e 1961, foi chamado de “Programa de Pesquisas sobre os Processos de Urbanização e Industrialização no Brasil e seus Efeitos sobre a Educação e a Sociedade”. Coordenado por Darcy Ribeiro, com a colaboração de Oracy Nogueira e do sociólogo britânico Bertram Hutchinson, este programa contou com 21 projetos elaborados por pesquisadores provenientes, sobretudo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e, em menor número, do próprio CBPE, do CRPE/SP, da Unesco, do Centro Latino-Americano de

Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc) e de outras universidades, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade do Brasil (UB).

Uma característica em comum nos projetos que integraram este programa foi a preocupação com o estudo de diversos aspectos relacionados aos processos de urbanização e industrialização e suas conseqüências para o mundo do trabalho. Abordando os problemas de integração social e ocupacional do imigrante estrangeiro, do migrante das áreas rurais e da mulher em uma sociedade em acelerado processo de mudança para o tipo urbano-industrial, esses projetos colaboravam para a discussão do papel exercido pela educação escolarizada na adaptação das pessoas a um modo de vida distinto daquele que serviu de base, inclusive, à própria elaboração dos padrões de organização das instituições escolares que estavam em funcionamento no Brasil em meados da década de cinqüenta.

Cabe destacar, como exemplos, os trabalhos "A criança favelada e a escola pública", de Josildeth Gomes (1959), e "O professor primário metropolitano", de Luiz Pereira (1963). Em sua pesquisa para o programa "Urbanização e Industrialização", Josildeth Gomes investigou os problemas de ajustamento à escola das crianças provenientes de famílias pobres, migrantes de zonas rurais, residentes em favelas e, em sua maioria, negras, identificando nos altos índices de repetência e evasão encontrados entre esses alunos o caráter de classe da educação escolar, muito distinto da visão até então existente da escola como um instrumento de democratização e de disseminação do conhecimento necessário para a vida numa sociedade urbano-industrial. Luiz Pereira, por sua vez, desenvolveu uma análise sociológica do magistério primário público estadual do município de São Paulo, na qual esta profissão foi abordada como uma das categorias ocupacionais por meio das quais se processava a participação das mulheres oriundas das classes médias na população economicamente ativa. Analisando os valores e as atitudes presentes na formação do normalista e na carreira do magistério, Luiz Pereira colaborou para desmistificar a figura dos "missionários do ensino", apresentando os professores primários como profissionais geralmente mal remunerados, que enfrentavam os desafios da subsistência em uma sociedade urbano-industrial.

No que se refere à influência desses programas propostos nos Centros de Pesquisas do Inep para a constituição do campo educacional brasileiro, é possível assinalar que, por sua diversificação e amplitude, eles contribuíram não apenas para chamar a atenção de cientistas sociais de várias partes do País para a necessidade de realização de estudos que considerassem com maior ênfase as variáveis educacionais nos processos de mudança social, mas também colaboraram para o fortalecimento da compreensão, por parte de todos os interessados na educação brasileira, de seus problemas como *problemas sociais*, ou seja, como manifestações de problemas mais amplos, relacionados às precárias condições materiais de vida de grande parte da população brasileira.

Quanto à funcionalidade desses programas de pesquisas sob a perspectiva do Estado, é possível dizer que, desde sua concepção, tais programas já apresentavam as condições para operarem uma “feliz coincidência” em relação à ideologia assumida pelo governo federal à época. É importante lembrar que estamos tratando de programas de pesquisas executados entre 1958 e 1961, período correspondente a boa parte do governo Kubitschek, ao período em que Darcy Ribeiro coordenava a divisão de pesquisas sociais do CBPE e, além disso, ao auge da vigência do chamado nacional-desenvolvimentismo. Esta era a época em que se pretendia “colocar o Brasil nos trilhos”, “vencer o atraso de nosso desenvolvimento”, ou seja, superar o “Brasil arcaico” através do estímulo ao “Brasil moderno”. A interpretação do Brasil que estava subjacente a esses programas havia sido sugerida, nos meios acadêmicos, por diversos trabalhos publicados na década de 1950, que apresentavam uma percepção dualista da sociedade, como *Brésil, terre des contrastes*, de Roger Bastide, publicado em 1957, *Le Brésil, structure sociale et institutions politiques*, de 1953, e *Os dois Brasis*, de 1959, ambos de Jacques Lambert. Os trabalhos de Jacques Lambert adquirem destaque, neste caso, tanto em função dos vínculos estabelecidos pelo autor com o CBPE como pela grande divulgação alcançada pelos termos por ele empregados para denominar os dois tipos gerais de estruturas sociais tomadas como coexistentes na sociedade brasileira da época: a “arcaica”, herdeira da antiga cultura rural, e a “moderna”, caracteristicamente urbana e industrial (Lambert, 1959, p. 105 et seq.).

Conforme Josildeth Gomes Consorte (1997, p. 31-32), este tipo de interpretação dualista, característico de parte do pensamento social brasileiro dos anos cinquenta, apontava a industrialização e a democratização como estratégias de superação da *resistência à mudança*, típica do chamado “Brasil arcaico”:

O Brasil viverá, na década de 1950, dois processos fundamentais, ambos com grande repercussão sobre o encaminhamento das questões educacionais: um processo de redemocratização, com o fim da ditadura Vargas, e um processo de desenvolvimento comandado pela chamada segunda industrialização. É dessa época a percepção do país como dois Brasis, um arcaico, tradicional, e outro moderno, e a crença em que o desenvolvimento de sua porção moderna levaria à superação de suas contradições, fazendo-o, finalmente, dar o tal esperado salto para o futuro, ingressando no rol dos países-reitores, para usar uma expressão de Darcy Ribeiro.

Sob esta perspectiva, também adotada pelo governo, na medida em que a escola se adaptasse às exigências da sociedade urbano-industrial – exigências que seriam identificadas através da realização de estudos científicos a respeito dos contrastes entre os modos de vida “tradicional” e “moderno” –, a educação por ela oferecida poderia exercer um papel significativo no processo de desenvolvimento, colaborando para a formação de pessoas melhor adaptadas ao estilo urbano de vida que estava se disseminando no País.

Os projetos de pesquisa promovidos pelos Centros do Inep nos governos Jânio Quadros, João Goulart e Castello Branco

Antes mesmo de 1964, ainda durante o breve governo Jânio Quadros e na fase parlamentarista do governo João Goulart, os Centros tiveram seus principais programas de pesquisas encerrados e viram-se quase completamente destituídos de seus quadros de pesquisadores com formação em ciências sociais. Diversos fatores contribuíram para esse processo de “esvaziamento” dos quadros de cientistas sociais dos Centros. Libânia Xavier destaca a importância da criação e entrada em funcionamento da Universidade de Brasília, em 1961, e das posições que foram sendo ocupadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na nova capital como fatores significativos para o que denomina de “epílogo do CBPE” (Xavier, 1999, p. 234-246). Um outro fator que pode ser destacado é a criação, em 1962, da Comissão de Planejamento da Educação (Cople) – subordinada à Comissão Nacional de Planejamento (Coplan) da Assessoria Técnica da Presidência da República –, que absorveu uma parte dos pesquisadores que ainda estavam vinculados ao CBPE, paralisando as atividades de sua divisão de pesquisas sociais (CBPE, 1963). Também precisa ser destacada a repercussão alcançada pelos movimentos de educação popular, que, atuando em diversos pontos do País entre os anos de 1961 e 1964, atraíram o interesse de diversos intelectuais e pesquisadores da educação e das ciências sociais, que neles percebiam possibilidades de atuação social mais efetiva e contundente do que aquela possibilitada por meio da educação formal existente no País à época.

Entre 1961 e 1964, no entanto, mesmo diminuindo bastante seu ritmo de realização de pesquisas e distanciando-se da ênfase sociológica e antropológica que até então orientava seus projetos, os Centros de Pesquisas Educacionais não deixaram de promovê-las sob outra orientação. O CBPE tomou parte no financiamento de uma ampla pesquisa de caráter nacional intitulada “Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica”, coordenada pelos sociólogos Robert Havighurst e Aparecida Joly Gouveia, além de desenvolver projetos específicos sobre a escola secundária e primária, coordenados, respectivamente, por Jayme Abreu e pela educadora Lúcia Marques Pinheiro. Nos Centros Regionais, três grupos de trabalhos se destacaram no início da década de sessenta: projetos voltados ao levantamento dos *recursos financeiros* destinados à educação nos Estados, sobretudo nos Centros de Minas Gerais e de Pernambuco; projetos sobre o *planejamento do ensino primário* nos Estados e municípios, principalmente em São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia; e projetos sobre o *planejamento do ensino médio* nos Estados, em Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Quando o governo Castello Branco teve início, Anísio Teixeira foi aposentado compulsoriamente, e o educador paulista Carlos Pasquale assumiu a direção do Inep.

Na gestão de Carlos Pasquale, que durou apenas dois anos, as atividades dos Centros foram revitalizadas. Reafirmando a nova orientação

adotada desde o início da década de sessenta, os projetos de pesquisas dos Centros apresentaram, entre 1964 e 1966, um caráter distinto daquele que havia sido estimulado nos primeiros anos de funcionamento dessas instituições. As pesquisas do CBPE se concentraram na apuração de dados quantitativos relativos à população em idade escolar e ao levantamento de informações, também quantitativas, acerca dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, incluindo a iniciativa privada, através da elaboração do Censo Escolar e do Anuário Brasileiro de Educação. Outra pesquisa de âmbito nacional iniciada no CBPE, em 1964, foi a “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário”, que contou com a colaboração de todos os Centros Regionais para a sua realização. Ao mesmo tempo em que estes projetos nacionais de pesquisa eram iniciados, Carlos Pasquale elaborava as normas legais referentes ao salário-educação, cujo objetivo era ampliar os recursos destinados aos Fundos Nacional e Estadual do Ensino Primário, para que as metas estabelecidas pelo Plano de Ação Econômica do Governo (Paeg) para esse nível de ensino dispusessem de melhores condições financeiras para serem alcançadas.³

Além destas tarefas de caráter nacional, o CBPE também desenvolveu projetos de pesquisa voltados especificamente ao estudo de aspectos do ensino no Estado da Guanabara, com especial atenção para questões relacionadas ao ensino secundário e a sua articulação com o ensino superior. Esta ênfase na realização de estudos sobre a articulação entre os níveis médio e superior de ensino também foi apresentada pelos projetos de pesquisa iniciados nos Centros Regionais entre 1964 e 1966. Afora estes, no entanto, todos os Centros Regionais promoveram projetos de pesquisa sobre aspectos dos sistemas estaduais de ensino, voltados à elaboração de subsídios para o planejamento da educação nos Estados em que os Centros funcionavam.

Estas duas tendências apresentadas pelos projetos de pesquisas propostos nos Centros entre 1964 e 1966 – estudo da articulação entre ensino médio e superior e elaboração de subsídios ao planejamento dos sistemas estaduais de educação – podem ser interpretadas como expressões de duas questões que concentraram a atenção de educadores ao longo dos anos sessenta. Uma delas foi a descentralização administrativa dos sistemas estaduais de educação promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Dado que, sob a vigência da nova lei, cada unidade federativa deveria elaborar e implementar seu próprio plano estadual de educação, o CBPE, em relação ao Estado da Guanabara, e os Centros Regionais, em seus respectivos Estados, voltaram-se à realização de estudos sobre conteúdos curriculares, custos do ensino, formação de professores, caracterização socioeconômica dos alunos, organização e integração de redes escolares, etc., cuja finalidade era oferecer assistência técnica às Secretarias Estaduais de Educação para o cumprimento de suas novas atribuições. A outra questão que concentrou a atenção dos pesquisadores dos Centros durante a gestão Carlos Pasquale está diretamente relacionada à crescente demanda por mais vagas no ensino superior, que já era perceptível no início dos anos sessenta

³ As metas educacionais do Paeg previam a criação de 3.630.000 novas matrículas no ensino elementar, urbano e rural, até o ano de 1970 (Horta, 1982, p. 138).

e que se intensificaria durante esta década, culminando na elaboração da chamada Reforma Universitária.

Ao longo deste que pode ser considerado como um segundo período de funcionamento dos Centros de Pesquisas Educacionais do Inep, transcorrido entre 1961 e 1966, as pesquisas por eles promovidas permaneceram, sem dúvida, exercendo influência na estruturação do campo educacional brasileiro e cumprindo diversas funções sob a perspectiva do Estado. Tal funcionalidade, no entanto, foi dotada de características distintas das apresentadas em seu período anterior de atuação.

Desde o início da década de sessenta e, sobretudo, durante o governo Castello Branco, as pesquisas promovidas pelos Centros foram assumindo novas funções. O objetivo não era mais elaborar interpretações sociológicas ou antropológicas sobre as mudanças que estavam ocorrendo nas pequenas comunidades ou grandes centros urbanos brasileiros e relacioná-las com a educação, de forma a dar sustentação às estratégias desenvolvimentistas do governo.

Agora, conforme apontou Durmeval Trigueiro Mendes, os órgãos responsáveis pelo *planejamento econômico* passavam a, cada vez mais, orientar a atuação de diversas áreas do governo, inclusive a educacional (Mendes, 2000, p. 20), e suas demandas eram por diagnósticos quantitativos abrangentes sobre os sistemas de ensino e sobre os agentes neles envolvidos (quantidade e localização de escolas, professores, alunos, administradores, etc.), pelo levantamento dos custos do ensino e dos gastos de recursos públicos com a educação, pela identificação de problemas na formação dos professores, pela percepção de novas demandas profissionais no mercado de trabalho, pela descoberta de fórmulas para superar os “gargalos” do sistema: a evasão e a repetência nos anos iniciais do ensino primário.

Atendendo a estas novas demandas governamentais, as pesquisas dos Centros do Inep exerceram diversas influências no campo educacional, desde a definição da formação dos pesquisadores que iriam se dedicar às “novas” questões educacionais até a identificação dos recursos teóricos e metodológicos que melhor atenderiam às “novas” necessidades de interpretação de tais questões. Cientistas sociais e educadores que tomavam os problemas educacionais como “problemas sociais” tornaram-se desnecessários sob a perspectiva do Estado, da mesma forma que suas análises de natureza sociológica e antropológica acerca da educação.

Este foi o período apontado pela bibliografia sobre a pesquisa educacional brasileira como aquele em que começaram a ser enfatizados os trabalhos de natureza econômica, particularmente os estudos sobre os chamados recursos humanos e sobre o planejamento educacional, envolvendo pesquisas que tomavam a educação como investimento, analisavam custos da educação, a eficiência e a produtividade do ensino, estudavam aspectos da demanda profissional e de técnicas programadas de ensino (Gouveia, 1971, p. 210-211; Gatti, 2002, p. 17).

Em uma época em que a tônica das pesquisas educacionais era determinada pelo financiamento oferecido por instituições oficiais – as

universidades praticamente não destinavam recursos à realização de pesquisas (Gouveia, 1971, p. 214) e os cursos de pós-graduação em educação ainda estavam começando a ser organizados no País (Cunha, 1979, p. 4) –, os projetos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep exerceram significativa influência nesta inflexão temática e metodológica ocorrida no campo educacional brasileiro.

O processo de encerramento das atividades dos Centros do Inep

No último ano do governo Castello Branco, outro educador paulista, Carlos Correa Mascaro, assumiu a direção do Inep. Permanecendo no cargo de abril de 1966 a abril de 1969, Carlos Mascaro foi o responsável pela adaptação de toda a estrutura do Inep às determinações contidas na reforma administrativa de 1967 (Decreto-Lei nº 200, de 25/2/1967), fato que resultou em profundas alterações nas funções dos Centros e no início de um processo gradual de desativação desses órgãos de pesquisa.

Entre outras medidas, a reforma administrativa de 1967 criou o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e, vinculado a ele, o Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada (Ipea), que, através de seu Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH), passou a ser o responsável pela elaboração do planejamento educacional do governo federal (Horta, 1982, p. 188-189). No quadro político-administrativo decorrente da reforma de 1967, consolidou-se definitivamente aquela orientação, anteriormente apontada, no sentido da transferência do protagonismo dos educadores na política educacional para os setores responsáveis pelo planejamento econômico (Mendes, 2000, p. 38-39).

Durante o governo Costa e Silva, os Centros de Pesquisas do Inep participaram tão-somente da execução do programa “Operação-Escola”, deixando de colaborar nos programas de assistência técnica federal aos Estados.

Inserido no Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) do governo federal, o programa “Operação-Escola” visava aumentar a capacidade de absorção de novos alunos pelo ensino primário por meio do aumento de sua “produtividade”, isto é, através da diminuição dos índices de reprovação, repetência e deserção escolar (Foina, 1979, p. 59-60). Incumbidos da tarefa de implementar novos padrões de avaliação e promoção que tornassem mais rápido o fluxo de crianças pela escola, o CBPE e os Centros Regionais iniciaram, entre 1966 e 1969, projetos de pesquisas voltados ao estudo da formação de professores, ao estudo da evasão e repetência no ensino primário e, principalmente, à elaboração de provas de rendimento escolar para este nível de ensino.

Nos Centros Regionais, entre 1966 e 1969, ainda foram iniciados projetos de pesquisa tendo em vista a produção de subsídios à elaboração dos planos estaduais de educação. Estas tentativas, no entanto, encontrariam pequenas possibilidades de realização e implementação na maioria dos Estados, ante a incipiente organização apresentada pelos Conselhos

Estaduais de Educação e o caráter centralizador das orientações emanadas pelo governo federal à época (Arelaro, 1980, p. 157; Fávero, 1999, p. 47).

Durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, a direção do Inep foi trocada por três vezes. Os técnicos do Ministério da Educação Guido Ivan de Carvalho e Walter de Toledo Piza e o coronel Ayrton de Carvalho Mattos sucederam-se na direção do Inep, acompanhando a desativação dos Centros Regionais, entre 1972 e 1975, e a extinção do CBPE, em 1976.

No decorrer deste processo de encerramento das atividades dos Centros do Inep, suas pesquisas foram, gradativamente, deixando de corresponder às demandas do governo federal por subsídios à elaboração de políticas públicas para a área educacional, função que passou a ser desempenhada pelos setores dedicados à realização de pesquisas econômicas do Ministério do Planejamento. Ao mesmo tempo em que perdiam esta funcionalidade, sob o ponto de vista do Estado, as pesquisas dos Centros também foram perdendo seu poder de influência sobre o campo educacional brasileiro. Dada a pequena autonomia deste campo em relação ao mundo da política,⁴ o *capital científico* acumulado pelos Centros, através de sua capacidade de promoção de pesquisas, estava intimamente associado à proximidade da instituição em relação ao núcleo responsável pela tomada de decisões acerca da política educacional. Na medida em que esta posição foi perdida, outros agentes – mais próximos aos responsáveis pelo planejamento econômico do governo federal – assumiram as funções antes desempenhadas pelos Centros, inviabilizando a continuidade de existência destas instituições.

Considerações finais

Funcionando junto ao Ministério da Educação, numa época em que eram as instituições oficiais as principais promotoras da pesquisa educacional que se realizava no Brasil, os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep promoveram o desenvolvimento de pesquisas que exerceram, por algum tempo, um grande poder sobre a delimitação das questões consideradas relevantes e do tipo de investigação considerado legítimo no campo educacional brasileiro.

Entre 1955 e 1966, tanto o Centro Brasileiro como os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais obtiveram sucesso em colocar em prática uma estrutura de financiamento e de desenvolvimento de projetos de pesquisas que, efetivamente, exerceu influência sobre o campo, sendo capaz, inclusive, de reorientar suas próprias opções temáticas e teórico-metodológicas, de acordo com as novas demandas que foram sendo apresentadas pelo Estado a partir do início da década de sessenta.

A experiência inicial dos Centros, portanto, apresentou uma singularidade em relação ao que se fez imediatamente antes e depois em matéria de pesquisa educacional realizada sob os auspícios do Estado. No período de 1955 a 1961, os projetos de pesquisas deram ênfase ao *lado*

⁴ Discussões sobre a heteronomia do campo educacional brasileiro podem ser encontradas em Catani, Catani e Pereira (2001) e Pereira (2001).

social dos problemas da educação escolarizada, colaborando para a realização de trabalhos que procuravam considerar as diversas determinações culturais, econômicas e políticas em suas propostas de interpretação destes problemas. Entre 1961 e 1966, esta ênfase social perdeu espaço para outra, de *caráter técnico*, mais ajustada ao estilo de planejamento educacional que desde então começava a se tornar dominante nos meios políticos e governamentais brasileiros. Quando, a partir de 1967, este novo estilo de planejamento alcançou uma posição hegemônica no cenário político nacional, os Centros de Pesquisas do Inep iniciaram o processo de encerramento de suas atividades.

Referências bibliográficas

ARELARO, Lisete. *A descentralização na Lei 5.692/71: coerência ou contradição?* 1980. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

BASTIDE, Roger. *Brésil, terre des contrastes*. Paris: Hachette, 1957.

BEISIEGEL, Celso. *Estado e educação popular*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 112-143.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

CATANI, Afrânio; CATANI, Denice; PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através dos periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE). Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-60, mar. 1956.

_____. Noticiário. *Boletim Informativo CBPE*, Rio de Janeiro, n. 15, out. 1958.

_____. *Relatório de Atividades da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE – janeiro e fevereiro de 1963*. Brasília: Arquivo Histórico do Inep, Coleção CBPE, Cx. 23, M. 257, p. 1, [1963].

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 26-37, dez. 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: CAPES. *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília: MEC/Capes, 1979. p. 3-15.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. São Paulo, 2001. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FÁVERO, Osmar. CEOSE – Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (1967-1968). *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 39-50, mar./ago. 1999.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. *Operação-Escola (Projeto Especial Prioritário do Programa Estratégico de Desenvolvimento): análise interpretativa*. 1979. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

GATTI, Bernardete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GOMES, Josildeth da Silva. A educação nos estudos de comunidades no Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 63-105, ago. 1956.

_____. A criança favelada e a escola pública. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 45-60, ago. 1959.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 209-241, abr./jun. 1971.

HORTA, José Silvério Baía. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

LAMBERT, Jacques. *Le Brésil, structure sociale et institutions politiques*. Paris: Colin, 1953.

LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasis*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1959.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividade – relatório do diretor do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 95-135, out. 1945.

_____. *Tendências da educação brasileira*. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.
MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2000.

PEREIRA, Gilson. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu (MG). *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

PEREIRA, Luiz. *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1963.

RIBEIRO, Darcy. O programa de pesquisas em cidades-laboratório. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 13-30, dez. 1958.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castello Branco (1930-1964)*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

_____. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 5, p. 5-22, ago. 1957.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

Márcia S. Ferreira, doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

msf@ufmt.br

Recebido em 26 de junho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória

Martha D'Angelo

Resumo

Focaliza a infância na perspectiva de Walter Benjamin e a importância de sua obra para a compreensão do papel da subjetividade no pensamento infantil e na formação do educador. A partir do livro *Infância em Berlim por volta de 1900 (Berliner Kindheit)*, são abordados os temas: cidade e memória, leitura e escrita e escrita e oralidade.

Palavras-chave: infância; memória; leitura; escrita; oralidade

Abstract

Childhood in Berlin: expeditions to deepest memories

*This article focuses on childhood in Walter Benjamin's perspective and the importance of his work for understanding the role of subjectivity in children's thinking and the training of educators. On the basis of his book *Childhood in Berlin around 1900 (Berliner Kindheit)* the following themes are dealt with: city and memory, reading and writing, and writing and orality.*

Keywords: childhood, memory, reading, writing and orality.

O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.

Walter Benjamin

Berlim e suas contradições

Por volta de 1900, Berlim foi retratada numa série de artigos da revista *Les Temps* como “uma cidade moderna, exemplar do ponto de vista sanitário, com uma malha ferroviária superior à de Paris e um metrô em perfeito funcionamento” (Richard, 1993, p. 14). Considerada a maior cidade industrial do continente europeu, Berlim não exercia, segundo o autor da matéria, o professor T. Colani, da Universidade de Estrasburgo, uma influência marcante na política, na economia, na literatura e nas artes, nem mesmo dentro da Alemanha. Foi somente após a Primeira Guerra Mundial que a cidade passou a irradiar um certo poder; lá estava o Reichstag, onde se defrontavam os deputados da política imperial com os poucos que a eles se opunham. Todo o aparato administrativo e militar que comandava a Alemanha ficava em Berlim, assim como os sindicatos e partidos mais importantes. O movimento expressionista não teria acontecido com a mesma força sem as revistas berlinenses *Der Sturm* e *Die Aktion*.

Após a queda do regime imperial, em novembro de 1918, e a grande disputa política que a sucedeu, as forças de esquerda foram aniquiladas. O fim da “República Socialista” proclamada por Liebknecht deu lugar à República de Weimar, cuja sustentação era assegurada pela aliança entre as facções antidemocráticas e os dirigentes da social-democracia. O paradoxo de um Estado republicano sustentado, em parte, por forças anti-republicanas e o fim dos créditos americanos após a crise de 1929 criaram condições para o crescimento do nazismo e a ascensão de Hitler ao poder, em 1933. A palavra de ordem de Wilhelm Stapel “Avante contra Berlim” e o ódio contra “a capital vermelha e infestada de judeus” conduziram as forças nazistas, que fizeram desaparecer a grande metrópole cultural que, entre 1919 e 1933, proporcionou aos europeus uma vida artística e intelectual tão rica e diversificada como a de Paris.

Após analisar a “identidade contraditória” de Berlim durante a República de Weimar, Lionel Richard (1993, p. 29) concluiu:

O que aconteceu com a grandeza cultural de Berlim? Foi aniquilada. Para resultar em quê? Em 70.000 toneladas de bombas despejadas sobre a cidade, e depois da capitulação diante do Exército Vermelho, em 75 milhões de metros cúbicos de entulho a ser retirado. Dos 160.000 judeus de antes de 1933, sobreviveram apenas 10.000.

Concluído em 1932, *Infância em Berlim (Berliner Kindheit um 1900)* fala de uma cidade desaparecida, ou melhor, fala de uma cidade que ainda existia e se mantinha viva na memória de Walter Benjamin. Por volta de 1900, a grande Berlim era apenas um projeto em formação na

cabeça de alguns arquitetos e urbanistas. Na virada do século 19 para o século 20, com o crescimento da população, os problemas sociais e de habitação se tornaram graves, com cerca de 10 milhões de habitantes num raio de aproximadamente 25 quilômetros em torno do coração medieval de Berlim (Ribe, 1993, p. 50). A instabilidade econômica, política e social da Alemanha na primeira metade do século 20 sempre se manifestou com maior intensidade em Berlim. Em 1932, as condições de vida de um intelectual berlinense, judeu, pobre e de esquerda eram extremamente difíceis. Foi, portanto, num contexto bastante adverso que se deu a produção de *Infância em Berlim*. A inflação e a crise alemã de 1923, que levaram à falência muitos empresários e comerciantes, ampliando para 210 mil o número de desempregados e elevando o preço de meio quilo de pão para 80 bilhões de marcos (Ribe, 1993, p. 56), arrasaram com as condições financeiras da família de Benjamin. A partir dessa época ele não pôde mais contar com a ajuda dos pais para manter suas despesas. Não obstante os reveses, a espontaneidade do olhar da criança ressurgiu com muita força neste conjunto de textos aparentemente mais próximos da literatura que da filosofia.

O mergulho no microcômico

No primeiro parágrafo de *Infância em Berlim*, Benjamin (1995, p. 73) faz um comentário que pode servir como uma espécie de senha para o leitor penetrar mais rapidamente no livro:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios.

Compreendendo a necessidade da *entrega* no aprendizado de uma arte, o leitor também se dá conta de que é preciso se perder no texto para se encontrar com o autor, entendendo por *se perder* o abandono de uma expectativa de narração autobiográfica linear, centrada nos fatos e guiada por uma cronologia histórica convencional. Tomando como indicação as observações de Jeanne-Marie Gagnebin (2004, p. 80), o leitor deve seguir o escoamento do tempo vivido pelo autor e concentrar-se na construção de uma série de imagens exemplares, “mônadas privilegiadas, que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração”. Comparando o trabalho da memória e o vínculo passado/presente em Proust e Benjamin, Gagnebin (2004, p. 87) fez a seguinte distinção:

Já conhecemos suficientemente a “Infância Berlinense” para perceber o quanto o projeto benjaminiano é outro. Sem dúvida, como em Proust, as imagens do passado infantil voltam para iluminar o presente por

uma coincidência súbita que não depende da memória voluntária do sujeito. Porém, estas coincidências não são o fruto exclusivo do acaso, uma concepção que Benjamin critica na estética proustiana. Elas remetem muito mais àquilo que me parece caracterizar a escrita benjaminiana, uma espécie de intensidade na *atenção*, em oposição, notadamente, à obstinação da *intenção*.

A ênfase na *atenção* indica um olhar para fora, ao contrário da *intenção* que aprisiona o fluxo narrativo ao sujeito consciente. Na *Recherche* proustiana, a impossibilidade de reencontro com o tempo perdido do passado conduz, como observou Gagnebin (2004, p. 86), citando Szondi, o narrador para fora do tempo, que se deixa fixar enquanto obra de arte, salvando o narrador de uma desilusão completa. Benjamin dirige sua atenção para fora, para as coisas do mundo, para Berlim, *objetivando* o trabalho da memória, pois aprendeu com Proust que é vã a tentativa de reviver os êxtases da infância. A rememoração em “O Jogo das Letras” (Der Lesekasten) é reveladora neste sentido:

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. [...] A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante da minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (Benjamin, 1995, p. 104).

A carga de subjetividade de *Infância em Berlim* foi vista por Adorno (1995, p. 72) como uma espécie de contrapeso à pesquisa objetiva que resultou no grande volume de material histórico reunido para o *Passagen-Werk*. As imagens de *Infância em Berlim*, surgidas com “a dor do irrecuperável, não são idílicas nem contemplativas”. Produzidas após um período de profunda depressão, que quase culminou em suicídio – “sobre elas se mantém a sombra da morte projetada pelo Reich hitleriano”. É bastante irônico que um texto com forte carga autobiográfica tenha sido publicado inicialmente de modo fragmentado e com pseudônimo. Sob o peso da necessidade, após a imigração, Benjamin vendeu partes do trabalho a algumas revistas, especialmente *Frankfurter Zeitung* e *Vossischer Zeitung*.

Os comentários de Adorno sobre este assunto estão fundamentados em revelações feitas pelo próprio Benjamin. Numa carta escrita a Gershon Scholem em 26 de setembro de 1932, após informar sobre os problemas financeiros que estavam dificultando sua viagem a Berlim no mês de outubro para encontrar com o amigo, Benjamin afirma:

Aproveito esta situação, que apesar de toda a miséria ainda é relativamente estimável, para me permitir o luxo monstruoso de me

concentrar exclusivamente, pela primeira vez desde quem sabe quando, numa única tarefa. [...] escrevo o dia todo e às vezes também à noite. Mas se você imaginasse um manuscrito extenso, estaria cometendo um erro. É não só um manuscrito curto, mas também em pequenas seções: uma forma sempre inspirada, em primeiro lugar, pelo caráter precário, materialmente arriscado, da minha produção e, em segundo lugar, pela consideração do seu proveito comercial. Neste caso, essa forma parece-me decerto absolutamente necessária devido ao assunto. Em suma trata-se de uma série de notas à qual darei o título de *Berliner Kindheit um 1900* [*A Infância Berlinesa por volta de 1900*]. [...] O trabalho está terminado em sua maior parte e poderia, num tempo curto, influenciar bastante favoravelmente a minha situação financeira, se as minhas relações com o *Frankfurter Zeitung* não tivessem sido cortadas repentinamente, há alguns meses, em conseqüência de uma constelação totalmente inexplicável, que até agora não pude sondar. De resto, porém, espero destas recordações de infância – você provavelmente notou que elas não têm a forma de crônica, mas representam expedições individuais às profundezas da memória – que possam ser publicadas, talvez pela Rowohlt, em forma de livro... (Scholem, 1989, p. 188).

Há comentários de Scholem ao processo de criação deste trabalho de Benjamin que demarcam suas mudanças fundamentais. Iniciado numa temporada em Ibsa com uma pretensão simplesmente autobiográfica, *Berliner Chronik* se transformou, após alguns meses apenas, em *Berliner Kindheit*, um trabalho, segundo Scholem, guiado por uma *concepção poético-filosófica* nova e muito criativa.

Os textos produzidos por Benjamin a partir de suas "expedições às profundezas da memória" têm uma *forma* compatível com as possibilidades e as limitações da memória no resgate da experiência com a cidade durante a infância e, como ele mesmo reconheceu, com as condições objetivas de sua existência. Adorno (1995, p. 21) percebeu com muita clareza o diferencial conceitual e metodológico da obra de Benjamin, e a distância que o separava da tradição filosófica *stricto sensu*, talvez porque a princípio ele tenha ficado muito abalado com a estrutura de pensamento que lhe corresponde. Neste caso, o pensamento não se constrói orientado por uma visão de totalidade, tal como acontece nos grandes sistemas filosóficos e no marxismo ortodoxo; ele advém da *atenção*, isto é, do trabalho paciente do observador que, ampliando o micro e o fragmentário com uma lupa, está mais preocupado em *ver* os fenômenos de perto do que em tentar explicá-los a partir de um todo social. A estratégia de produzir um estranhamento em relação ao objeto, através de uma aproximação que amplia ao máximo suas dimensões, é oposta à perspectiva historicista/positivista, que associa conhecimento a distanciamento do objeto. O medo de Adorno deste mergulho no microcósmico e no micrológico, um movimento excessivamente distanciado de Hegel, pode ser representado através de duas imagens: perder-se no labirinto (irracionalismo) ou ser devorado pelo minotauro (não resistir ao positivismo). As críticas de Adorno a Benjamin, pela ausência de mediação dialética em alguns trabalhos, foram feitas numa época em que ainda não estava claro para ele algo que foi dito textualmente, num artigo feito

por ocasião do décimo aniversário da morte de Benjamin: "Em todas as suas fases, Benjamin uniu em seu pensamento a decadência do sujeito e a salvação do homem. Isto define o arco macrocósmico em cujas microcósmicas figuras estava absorto." (Adorno, 1995, p. 14).

No ensaio sobre Proust (*Zum Bilde Prousts*), escrito em 1929, o tema da memória também é tratado com muita densidade. Nesse texto encontramos alguns comentários sobre o significado e a importância da *Recherche* que se ajustam como uma luva ao próprio Benjamin (1994), especialmente os trechos:

[...] ele construiu com as colméias da memória uma casa para o enxame de seus pensamentos (p. 38).

O que era antes dele uma época desprovida de tensões, converteu-se num campo de forças, no qual surgiram as mais variadas correntes representadas por autores subseqüentes (p. 40).

A primeira citação poderia ser apresentada como um resumo do que foi realizado em *Infância em Berlim* e a segunda, como uma avaliação do impacto produzido pela obra do próprio Benjamin.

Diferenças entre Proust e Benjamin também podem ser identificadas numa leitura atenta de "Escavando e Recordando" (Ausgraben und Erinnern), onde encontramos uma observação sobre os esforços envolvidos na construção de textos autobiográficos que é particularmente esclarecedora a respeito do processo de criação de *Infância em Berlim*:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois "fatos" nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos do nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador (Benjamin, 1995, p. 239).

A correspondência entre as imagens dialéticas do historiador materialista e os *torsos da galeria do colecionador* é clara, assim como o procedimento de *quem escava* com o adotado por Benjamin na escrita de *Infância em Berlim*.

A dialética do olhar

A rememoração da infância a partir da cidade não deve ser considerada accidental ou circunstancial pelo fato de ter origem na proposta da revista *Literarische Welt*. As correspondências entre o movimento exterior (re-ver a cidade) e o movimento interior (escavar a memória), na escrita de *Infância em Berlim*, registram cruzamentos entre o individual e o coletivo que também estão presentes no *Passagen-Werk*, em elaboração desde 1927. No processo narrativo, a coordenação dos movimentos do

olhar para fora e para dentro exige atenção e paciência; trata-se de um trabalho artesanal muito delicado e difícil, pois requer uma prática que deixou de ser familiar para nós com a progressiva dissociação entre o indivíduo e a coletividade, introduzida na época moderna. Benjamin se refere no ensaio "O Narrador" (Der Erzähler/1936) à correspondência do trabalho do artesão com os processos naturais, admitindo que talvez ninguém melhor do que Paul Valéry (apud Benjamin, 1994, p. 206) tenha descrito esse mundo dos artífices que imitavam a paciência da natureza:

Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O Homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.

Benjamin descreve com muita sutileza seu fascínio pela imagem em miniatura de uma cidade e os sentimentos despertados nas visitas ao Kaiserpanorama, numa época em que este tipo de atração já estava ficando fora de moda, e o local, semivazio, com um aspecto decadente. A atração pelo que está fora de moda, neste caso, aproxima o menino do surrealismo, antes mesmo deste movimento existir formalmente. O encantamento do autor com o fim das sessões no Kaiserpanorama, observando o desaparecimento das imagens, é inverso ao sentimento experimentado por Proust após o mergulho da *madeleine* na xícara de chá. Neste instante mágico, toda a Combray e suas redondezas, cidade e jardins, ganharam forma e concretude. No trecho em que Benjamin (1995, p. 76) rememora o desaparecimento das imagens da cidade é o som da campainha que desencadeia todo o processo. Toda vez que ela tocava

[...] impregnavam-se profundamente com um toque melancólico de despedida as montanhas até o sopé, as cidades em todas as suas janelas reluzentes, os nativos distantes e pitorescos, as estações ferroviárias com sua fumaça amarela, os vinhedos nas colinas até as folhas mais diminutas.

A magia deste instante, vivido intensamente, deixava sempre a certeza de que "era impossível esgotar todos os esplendores daquela imagem numa única sessão".

Narrativas de simples brincadeiras, como caçar borboletas, por exemplo, ganham tal densidade em *Infância em Berlim* que chegam a sugerir a fonte de uma idéia central na obra filosófica do autor, tornando-se assim a arqueologia de um saber. Ao revelar os elementos responsáveis pelo seu desvio para lugares ermos do jardim – guiado pelo vôo de uma borboleta, que, possivelmente, era comandada pela "conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol" –, Benjamin reafirma a idéia de que a natureza tem sua própria linguagem, tal como foi desenvolvida no texto de 1916 "Sobre a Linguagem em Geral e sobre a Linguagem Humana" (Über Sprache überhaupt und über die Sprache

des Menschen). A luta do caçador e os estragos feitos por ele na natureza – o capim amassado, as flores pisoteadas – para obter como troféu a borboleta, assustada e trêmula numa dobra da rede, adquiriu um novo sentido na reminiscência do adulto. “O idioma no qual presenciara a comunicação entre a borboleta e as flores – só agora entendia algumas de suas leis” (Benjamin, 1995, p. 81). O aprendizado tardio, neste caso, é inseparável do processo vital e das possibilidades por ele criadas de dar nome às coisas ou traduzi-las para uma nova língua.

No relato sobre uma viagem de trem ao final das férias escolares, em “Partida e Regresso” (Abreise und Rückkehr), também encontramos um sugestivo exemplo de conexão entre o olhar para fora, observando a cidade, e o olhar para dentro, escavando o passado. Embalado pelo movimento do trem, Benjamin (1995, p. 83) reconhece, simultaneamente, a paisagem urbana e a percepção da criança nela guardada:

Assim, no trajeto de retorno de Bamsin ou de Hahnenklee, os pátios das casas me ofereciam muitos pequenos e tristes refúgios. Mas logo, como que arrependida de tamanha solicitude, a cidade os reabsorvia. Se, por acaso, uma vez ou outra, o trem hesitasse em frente desses pátios, era porque o sinal, pouco antes da chegada, nos barrava a passagem. Quanto mais lento seguia o trem, tanto mais depressa se desfazia a esperança de escapar, atrás dos muros de fogo, da casa paterna já próxima.

Na perspectiva benjaminiana, as correspondências entre exterior e interior e o reencontro das coisas com as palavras são possíveis em virtude da origem mimética da linguagem. O fim da transparência entre as coisas e as palavras – a expulsão do paraíso e a queda – não inviabilizou completamente a comunicação do homem com o mundo, como já admitia o texto de 1916 sobre a linguagem. Em virtude desta possibilidade de comunicação, a tarefa da arte e da filosofia veio a ser definida como a de recuperar a dimensão expressiva da linguagem, obscurecida com a predominância do “valor de troca” da palavra, reduzida a mera transmissora de informações.

A tentativa de garantir a existência de uma linguagem que não visa a troca de informações pura e simples, uma linguagem com o caráter autotélico do jogo e da arte, estabelece uma afinidade entre *Infância em Berlim* e as colagens dadaístas. Percebe-se em ambas a ausência de uma estrutura discursiva preocupada em “representar” a realidade. Os fatos “apresentados” nos textos são apenas “camadas que encobrem as imagens”, não sendo significativos por eles mesmos, mas enquanto indicadores do lugar onde existe uma conexão entre a cidade e a infância. Neste caso, uma leitura excessivamente intimista e psicológica das imagens é empobrecedora, pois faz uma separação entre as “excursões às profundezas da memória” e a “leitura” da cidade. As inúmeras referências a lugares e ruas de Berlim exigem muita atenção do leitor não familiarizado com a cidade. Ainda que ele tome certas precauções, é possível que o colorido de algumas passagens fique um pouco desbotado pela distância cultural, que nem as melhores traduções às vezes conseguem diminuir.

Por outro lado, a mesma distância cultural pode ser importante na observação de alguns aspectos naturalizados, pela proximidade cultural.

A cidade como escrita

A concepção da cidade e do mundo como escrita aparece, segundo Benjamin, pela primeira vez, com autores barrocos, especialmente Jakob Böhme, Klaj e Harsdörffer. Este tema foi estudado com muita profundidade por Marcio Seligmann-Silva, que localiza num trecho de *Rua de mão única* (*Einbahnstrasse*) uma comparação da leitura da cidade com a leitura de um livro que é esclarecedora, não apenas para a compreensão da concepção do mundo como escrita, mas também para a compreensão das dificuldades de leitura em geral. Uma reflexão sobre este tema incorporando as contribuições de Benjamin pode resultar em respostas para as tão freqüentes perguntas e reclamações dos professores sobre o pouco interesse dos jovens pelos livros:

A escrita, que no livro impresso havia encontrado um asilo onde levava sua existência autônoma, é inexoravelmente arrastada para as ruas pelos reclames e submetida às brutais heteronomias do caos econômico. Essa é a rigorosa escola de sua forma. Se há séculos ela havia gradualmente começado a deitar-se, da inscrição ereta tornou-se manuscrito repousando oblíquo sobre escrivatinhas, para afinal acamar-se na impressão, ela começa agora, com a mesma lentidão, a erguer-se novamente do chão. Já o jornal é lido mais a prumo que na horizontal, filme e reclames forçam a escrita a submeter-se de todo à ditatorial verticalidade. E, antes que um contemporâneo chegue a abrir um livro, caiu sobre seus olhos um tão denso turbilhão de letras cambiantes, coloridas, conflitantes, que as chances de sua penetração na arcaica quietude do livro se tornaram mínimas (Benjamin, 1995, p. 28).

É importante observar que a cidade se torna um livro não só por causa da forma de Benjamin se relacionar com ela, mas também pela profusão de letras, letreiros, placas e anúncios existentes nela. A tese polêmica de Alfred Döblin – “O livro é a morte das linguagens autênticas” –, que Benjamin comenta em “A Crise do Romance” (*Krisis des Romans*/1930), remete diretamente para a discussão sobre a produção textual em nossa época e as implicações da paisagem urbana com esta questão. Além de destacar a contribuição “magistral” e a coerência de Döblin – “em sua produção a teoria e a prática coincidem” –, Benjamin (1994, p. 55) considerava seu estilo o extremo oposto do ideal de *interioridade pura*, que veio a ser a marca da literatura de André Gide e Joyce. Ao atribuir à técnica de montagem a responsabilidade pelo estilo de Döblin em *Berlin Alexanderplatz*, Benjamin mostra-se completamente identificado com a linguagem deste romance. Esta identificação fica visível nos comentários:

Tão densa é essa montagem que o autor, esmagado por ela, mal consegue tomar a palavra. [...] O livro é um monumento a Berlim,

porque o narrador não se preocupou em cortejar a cidade, com o sentimentalismo de quem celebra a terra natal. Ele fala a partir da cidade. Berlim é seu megafone.

O que é, em Berlim, a Alexanderplatz? Respondendo à pergunta, Benjamin (1994, p. 55) diz: [...] além de praça inspiradora da obra épica de Döblin, é o lugar onde as vísceras da cidade foram escancaradas, mais do que em qualquer outro lugar, no período entre 1928 e 1930. Transformações violentas que fizeram tremer o solo serviram como passarela por onde desfilaram todos os personagens, dos banqueiros às prostitutas, do grande drama que levou a Alemanha à barbárie. O caráter político deste romance se revela quando o leitor consegue perceber que a trajetória do personagem central, de proxeneta a pequeno-burguês, *descreve apenas uma metamorfose heróica da consciência burguesa*. Seu potencial educativo e pedagógico pressupõe a compreensão de que é na linguagem oral, matriz da antiga epopéia, que o livro busca a sua força lingüística.

Esse comentário de Benjamin, apreendido em toda a sua complexidade, pode ser o ponto de partida para um trabalho de construção de texto mais verdadeiro, onde há espaço para a pluralidade lingüística do mundo real, assim como para as formas de expressão e vocabulário de diferentes grupos sociais. O modo como falamos ou como escrevemos um texto interfere no seu próprio conteúdo; ignorar a interdependência entre forma e conteúdo neste caso dificulta a inserção dos grupos marginalizados e o seu aprendizado da norma culta da língua.

Memórias escolares

Infância em Berlim contém vários relatos de experiências escolares significativas e comoventes. A carga de afetividade que se desprende da leitura do nome e da assinatura de uma antiga professora, a senhorita Helena Pufahl, revela de maneira exemplar como os processos cognitivos na infância podem ser facilitados ou não por questões emocionais.

Entre os postais de minha coleção, havia alguns cujo texto escrito no reverso se fixou mais nitidamente à minha memória que a própria imagem. Traziam uma assinatura bela e legível: Helena Pufahl. Era minha professora. O P com que começava era o de pontualidade, de primor, de pundonor; o F indicava fidelidade, fervor, fortaleza, e quanto ao L final, parecia ser o de leveza, de louvor, de lirismo. Portanto, se aquela assinatura consistisse apenas de consoantes, como numa língua semita, teria sido não só a sede da perfeição caligráfica, mas também a fonte de todas as virtudes (Benjamin, 1995, p. 92).

A imagem da professora que ficou preservada em sua própria assinatura, no verso do cartão-postal, é evocada sem retoques. Neste trecho a memória parece ter conservado integralmente a emoção da criança. Benjamin entra em contato com o seu passado observando a caligrafia sobretudo das consoantes de um nome envolto ainda numa

atmosfera de encantamento. As palavras que as consoantes P, F, L sugerem são mais que adjetivos – podemos lê-las como um documento, onde estão impressas as marcas de uma experiência vivida com muita intensidade. O tom confidencial do texto nos remete não só ao autor, mas também a uma época.

Comparando os livros didáticos aos livros de literatura da biblioteca do colégio, Benjamin (1995, p. 114) não perde o estilo, elegante e poético, quando critica a fragmentação do pensamento no trabalho pedagógico, a artificialidade do ambiente escolar, sua rigidez e falta de vitalidade:

Era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida, eram de novo repartidos entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almejados caírem nas mãos de quem não saberia apreciá-los. Quanta diferença entre seu mundo e os dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casamatas dos poemas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. Quão suave e mediterrâneo era o ar tépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo.

Acompanhando o percurso da memória em *Infância em Berlim*, observamos que muitos lugares e situações podem despertar a memória dos leitores: a casa sombria de uma tia, o mercado da praça Magdeburgo com seus alamedados e piso de ladrilhos inesquecíveis, o carrossel onde a sabedoria infantil descobre o eterno retorno das coisas, o pavilhão abandonado de um jardim com suas tentações e perigos. Momentos de alegria, de expectativa e de prazer são narrados com requintes literários, como no trecho onde Benjamin (1995, p. 88) revela o erotismo existente na mão infantil que penetra a porta entreaberta do armário da despensa para raptar guloseimas. Percebemos neste e em outros textos quão impregnado de significações está o modo como comemos, sentamos ou nos vestimos.

A força poética de algumas imagens, como as que encontramos em "A Escrivanhinha" (Das Pult), ativam a imaginação do leitor, transportando-o para um mundo onde reinam a beleza e a simplicidade. Quando revela sua paixão pela decalcomania durante certo período da infância, Benjamin (1995, p. 119) nos leva até esse mundo, especialmente no trecho onde se refere às singelas figurinhas que eram transferidas para os seus cadernos:

Freqüentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivanhinha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas – a decalcomania, por exemplo. Num instante, no lugar antes tomado pelo tinteiro, surgia uma xícara de água morna, e eu começava a recortar as figuras. Quanto me prometia o véu atrás do qual me fitavam das folhas dobradas dos cadernos! O sapateiro inclinado sobre as encóspias e as crianças sentadas nos galhos das árvores colhendo maçãs, o leiteiro diante da porta com a soleira coberta de neve, o tigre que se dobra pra saltar sobre o caçador, cuja espingarda acaba de detonar, o pescador

na relva diante de um riacho azul e a classe atenta ao professor que ensina algo no quadro-negro, o farmacêutico à entrada de sua loja bem sortida e cheia de cores, o farol com o veleiro em frente – tudo isso era encoberto por um sopro de névoa.

Todas essas lembranças, ao serem recuperadas, liberam sentimentos que podem ser compartilhados, demonstrando assim que a vida interior não tem, por natureza, um caráter estritamente privado e que o empobrecimento da experiência humana pode ser, pelo menos em parte, transformado através de uma articulação mais efetiva entre o individual e o coletivo nas práticas escolares.

As expedições de Walter Benjamin às profundezas da memória nos ajudam a perceber que a memória individual, pessoal, está sempre vinculada à memória de grupos sociais (família e escola principalmente). Por isso mesmo, quando as pessoas mexem com suas lembranças, até as mais íntimas, elas atingem aspectos da vida coletiva e da história oficial. Existe uma interdependência entre o trabalho de construção e democratização da memória social e a recuperação da memória individual. Um universo cultural que desconhecemos pode se revelar para nós através, por exemplo, de lembranças escolares silenciadas durante muitos anos. Na formação do professor, relacionar passado e presente, avaliando o poder do primeiro em relação ao segundo e vice-versa, é fundamental. Ao recuperar os acontecimentos que marcaram de forma positiva e negativa sua própria experiência escolar, o professor se fortalece, torna-se mais consciente e menos inclinado a reproduzir mecanicamente suas práticas. Organizando programas de curso e selecionando o que vai ser ensinado em sala de aula, o professor estabelece prioridades; ao fazer isso, ele atua como agente da memória coletiva. A compreensão da memória e do esquecimento como formas de controle social é fundamental para uma educação mais consciente e mais democrática.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Sobre Walter Benjamin*. Trad. Carlos Fortea. Madri: Cátedra, 1995.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet, prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, I)

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2)

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

RICHARD, Lionel. Uma identidade contraditória. In: RICHARD, Lionel (Org.). *Berlim, 1919-1933: a encarnação extrema da modernidade*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (Col. Memória das cidades)

RIBE, Wolfgang. Nascimento da Grande Berlim. In: RICHARD, Lionel (Org.). *Berlim, 1919-1933: a encarnação extrema da modernidade*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (Col. Memória das cidades)

SCHOLEM, Gershom. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. Trad. Geraldo Gerson de Souza, Natan Norbert e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1989.

SEIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro do mundo*. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 1999.

Martha D'Angelo, doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora de Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Recebido em 18 de julho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Tempo, saúde e docência

Elisabeth Caldeira Villela

Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da Silva

Resumo

Investiga as implicações da intensificação do tempo na saúde e no trabalho dos professores em uma escola pública catarinense. Os significados atribuídos à docência sob a ótica da categoria tempo considera a complexidade existente na esfera microssocial do trabalho e nas relações interpessoais. Os procedimentos metodológicos envolveram observação, pesquisa documental e grupo focal. Os resultados indicam que as temporalidades inerentes ao trabalho docente se exprimem em fragmentos de tempo que se constituem fontes laborais de tensão, desdobrando-se em frustrações, angústia e dor, em virtude do tensionamento dos tempos profissional e pessoal e das dificuldades de equacioná-los com as dimensões da vida social. Por vezes, os professores demonstram indicadores de esgotamento diante da intensificação, fazendo com que os resultados sejam alcançados ao custo de danos à saúde.

Palavras-chave: intensificação do tempo; saúde; trabalho docente.

Abstract

Time, health and teaching

This work investigates the implications of time intensification in the health and in the work of teachers in a public school in Santa Catarina state. The meanings attributed to teaching under the optics of category 'time' consider the existing complexity in the micros social sphere of work and in the interpersonal relations. The methodological procedures involved: observation, documentary research and focal group. The results indicate that the inherent temporalities to teaching are expressed in fragments of time, which constitute labour sources of tension, unfolding themselves into frustrations, anguish and pain, due to the tension of professional and personal timing and to the difficulties to equate them with the dimensions of social life. Sometimes, teachers show signs of exhaustion due to intensification, and the results are reached by damaging health.

Keywords: time intensification; health; teaching.

Introdução

As profundas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas no cenário atual, tanto no âmbito global como no local, incidem fortemente na escola, provocando alterações e rupturas nas relações sociais e de trabalho, na gestão escolar, nas concepções de educação e de educador, na organização do trabalho docente e nas interações pessoais que se estabelecem. Assim, nos últimos anos, muitas questões foram impostas pela nova organização do trabalho.

A propósito, Esteve (1999) enfatiza que são crescentes as responsabilidades que se projetam sobre os educadores coincidindo com um processo histórico de rápidas transformações no contexto social, o qual se traduz em constante modificação no papel do professor. Já Hargreaves (1998) adverte que as escolas e os professores estão sendo cada vez mais afetados por exigências e contingências de um mundo pós-moderno indefinidamente aberto, complexo e acelerado.

Três fatores são citados por Carlotto (2002) como constituintes das mudanças ocorridas no papel do professor, a saber: a evolução e a transformação dos agentes de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), que, nas últimas décadas, vêm renunciando às responsabilidades tipicamente educativas, transferindo-as para as instituições escolares; a manifestação de outras fontes de informação e cultura, até então designadas às instituições escolares, por meio do aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e

consumo cultural de massas, etc.); o conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir a função do professor e que valores, entre os vigentes em nossa sociedade, devem-se transmitir e questionar.

As mudanças produzidas nas formas culturais de vida, entre elas as mudanças no sistema capitalista, que hoje se apresenta globalizado, trazem importantes configurações aos territórios e tempos escolares.

A idéia de necessidade de mudança no contexto de trabalho do professor encontra-se no fato de que as estruturas básicas da escolarização se estabeleceram em outros tempos, com fins anacrônicos, enquanto a sociedade muda para uma era pós-industrial, pós-moderna.

Para Hargreaves (1998), nossas escolas e o professorado ainda permanecem apegados a hierarquias rígidas, disciplinas isoladas, departamentos separados e estruturas de carreira antiquadas. Caldeira (2002) afirma que as instituições educacionais, de modo geral, ainda se encontram estruturadas de forma positivista e fragmentada, cada profissional com funções específicas, atuando isoladamente.

Nesta perspectiva, os potenciais de evolução, hoje, já não se assentam apenas num crescimento dos conhecimentos científicos e técnicos, mas também nas pessoas. Na educação, os currículos e programas decretados são criticados pelos defensores de uma aprendizagem fundamentada nos processos e que reconhece a incerteza do conhecimento. Em face dessa considerável oposição, as estruturas e os processos pós-modernos não se dão naturalmente. Esta luta idiossincrática nos faz pensar que o sentido da pós-modernidade não é algo a ser reconhecido, mas algo a se construir e a se contestar.

O *pós-modernismo*, em sua gênese, significou o apagamento da fronteira entre alta cultura e a cultura de massa. Todos os tipos de movimentos artísticos, políticos e sociais encontraram vozes, contra ou a favor. Já presenciamos ou participamos de vários movimentos centrados na saúde, na forma física, no antitabagismo, na revolução sexual, na ecologia, e tantos outros – desnecessário enumerá-los. Testemunhamos a revolução na moda, da qual se torna difícil conceituar o “bom gosto” ou o “mau gosto”, uma vez que nos manifestamos em movimentos de paz, antinucleares, e proclamamos uma mudança educacional.

Para Bauman (2005), a questão agora é a indefinição dos fins, que se dissolvem mais depressa que o tempo necessário para atingi-los, ou seja, muitas vezes são indeterminados, não confiáveis e comumente vistos como indignos de compromisso, e, segundo Pallares-Burke (2003), vivemos numa modernidade sem ilusões: a sociedade de agora está sempre a desmontar a realidade anterior, sem perspectiva de nenhuma permanência. Ainda acrescenta Bauman (2005, p. 120): “nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre. Nenhum compromisso dura o bastante para alcançar o ponto sem retorno. Todas as coisas, nascidas ou feitas, humanas ou não, são até segunda ordem e dispensáveis.”

Nesta complexidade de imprevisibilidade e de incertezas, questiona-se: Qual o lugar que os professores ocupam nesse processo de mudança? Quais as perspectivas no processo de desenvolvimento profissional dos

professores para acompanhar as inovações? Que práticas pedagógicas podem responder pretensões pós-modernas?

Tecer um fio conceitual que contextualize o agir educativo neste conjunto de necessidades/dimensões, considerando o devaneio da racionalidade moderna e o pensamento denominado pós-modernidade, implica considerar o que Pourtois e Desmet (1997, p. 13) propõem:

[...] não podemos abstrair-nos dos laços que unem a família à escola, sobretudo pelo fato da relação face aos saberes escolares se enraizar na atitude familiar. [...] Salientaremos, além disso, que o que propomos é particularmente propício para responder às questões levantadas pela esfera do social ou pela esfera da empresa.

Embora exista um amplo fortalecimento na formação dos professores, na reflexão crítica e no empenho para um aperfeiçoamento contínuo, tem-se intensificado o trabalho dos professores no espaço microssistema e essencialmente no âmbito escolar, com escassa integração com a comunidade, apesar das pressas políticas de engendrar reformas.

As vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas e geralmente anuladas, e sua formação e atuação profissional tem-se apresentado por demais fragilizada para que eles possam compartilhar socialmente os rumos complexos entre a modernidade e o movimento da pós-modernidade. O ato de se dar voz a outras versões é normalmente negligenciado ou suprimido. As versões da realidade às quais se dá voz são selecionadas a partir de uma base pragmática, não por princípios da procura da verdade ou do comprometimento de desencadear a mudança, mas por interesses políticos e éticos particulares, cortejando o dogmatismo ideológico.

Por outro lado, a pós-modernidade como fenômeno social oferece uma nova arena, com oportunidades e constrangimentos, cujo sentido é algo a ser contestado, construído e reconhecido. De acordo com Hargreaves (1998, p. 47), a pós-modernidade é constituída por um conjunto de tendências sociais, econômicas, políticas e culturais que podem variar no tempo histórico e nos espaços geográficos.

A estrutura social é tecida pelas interações humanas, com avanços e retrocessos que podem se caracterizar, simultaneamente, potentes e muitas vezes precários. Neste quadro, confrontam-se as famílias, os professores, os responsáveis políticos, os empresários, os representantes de entidades, etc., e o mesmo se aplica no direito ao trabalho e às oportunidades criadas ou ofertadas. As ofertas de empregos, as formas de trabalho e o perfil do profissional estão, no momento, redefinidos, em escala mundial, pela modernização tecnológica e gerencial e pelo ordenamento econômico – são exigências e transformações impostas no mundo do trabalho e na educação.

Neste sentido, Hargreaves (1998, p. 48) evidencia que “os programas de desenvolvimento profissional dos professores que se fundam na realidade local ou na escola são preteridos em favor da formação profissional ao nível do sistema global”. É neste sentido que os educadores podem

analisar mais de perto as implicações e as possibilidades inovadoras da profissão docente.

Se as lutas e as forças burocráticas da modernidade ainda estão presentes, os significados da pós-modernidade apresentam a complexidade do trabalho na organização social, e, dessa forma, já está colocado o desafio para a reconstrução e a redefinição do trabalho dos professores no desenvolvimento de estruturas e processos mais flexíveis, capazes de lidar eficazmente com a inovação e a mudança acelerada.

Dessa forma, a condição da pós-modernidade está sujeita ao que Giddens (1989) denomina a *dualidade da estrutura*, que se refere à complexidade da interação humana pelas suas possibilidades e probabilidades. Em qualquer condição social, o princípio genérico da dualidade da estrutura sinaliza a existência da *potencialidade* enquanto quadro de ação dos sujeitos para a mudança e da *precariedade* pela dependência da ação. Neste sentido, a reflexão sobre a pós-modernidade trata de alertar os educadores para as oportunidades de mudança, que já estão postas na condição social.

Hargreaves (1998) explora sete dimensões da pós-modernidade que afetam o contexto do trabalho dos professores e que interferem de maneira profunda e significativa na educação e no ensino. Essas dimensões, relacionadas abaixo conforme o autor, revelam a complexidade e a fragilidade do próprio processo de mudança:

- a) a flexibilidade ocupacional e a complexidade organizacional;
- b) a dúvida e a insegurança nacionais instaladas pela globalização;
- c) a incerteza moral e científica;
- d) a fluidez organizacional;
- e) a ansiedade pessoal;
- f) a sofisticação e a complexidade tecnológica;
- g) a compressão do tempo e do espaço.

O desafio consiste na redefinição do trabalho dos professores, com estruturas e processos mais flexíveis e com melhores resultados, evitando a sobrecarga intolerável. Mas isto não é tudo, pois se a condição da pós-modernidade suscita mudanças, inovações tecnológicas e comunicação instantânea, o tempo se transforma num bem precioso, e o desafio consiste na reconstrução social e organizacional do trabalho dos professores.

O tempo: esboço de uma identificação

As reflexões sobre a categoria tempo têm despertado ultimamente o interesse de vários setores, desde os acadêmicos até aqueles preocupados em explicar a problemática do tempo relacionado com a vida cotidiana. Certamente, a preocupação com o tempo não é recente para o homem, remontando à filosofia antiga, desde os hebreus, passando pelos gregos, pela filosofia cristã, pela filosofia moderna, até os dias atuais.

A teoria científica e filosófica do tempo tem sido objeto de reflexões; no entanto, o que mais tem se manifestado como campo de interesse, por amplos setores, é o modo como o tempo está sendo vivido no atual momento histórico (que diz respeito aos elementos culturais e sociais do conceito de tempo).

Os ritmos cíclicos e biológicos têm intrigado a mente humana há muito tempo. Segundo Elias (1998), a noção de tempo utilizada pela humanidade até poucos séculos atrás servia para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos variados de experiências sociais. Era a cronologia centrada no homem e suas ações que respondiam às necessidades humanas: a hora da reza, do discurso, da plantação. Sendo assim, o tempo tinha o caráter de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais, de uma modalidade da experiência humana. Os homens da sociedade atual, conforme esse autor, parecem esquecer que a humanidade precisou aprender, sistematizar e dominar o tempo, e, agora, eles necessitam de um processo longo para compreender este complexo simbólico, isto é, para saber ler e interpretar esse sistema simbólico dos relógios e calendários e adaptar-se a ele, além de ajustar sua sensibilidade e seu comportamento às regras por ele impostas. Acrescenta Elias (1998) que o tempo constitui um elemento imprescindível na coordenação e integração das relações sociais, uma vez que o número de atividades na atualidade é mais intenso e em redes cada vez mais complexas, reguladas pelos imperativos homogêneos e quantitativos dos relógios.

As exigências temporais postulam ritmos acelerados, e parece que a preocupação constante com o tempo defronta-se com uma vida em que tudo depende do compasso do relógio, desencadeando uma dependência cada vez maior de tempo.

O tempo "atemporal", segundo Elias (1998), refere-se a um tempo múltiplo, relativo e subjetivo, que as sociedades foram imprimindo como uma estrutura complexa e plural. Empregamos como meio de adaptação ou regulação: tempos em que nos socializamos, expressamos e integramos com o pensamento e a vida; tempos aos quais devemos uma boa parte dos itinerários pessoais e das vivências partilhadas; tempos, enfim, que atribuem significados às identidades-diversidades que transitam em tempos segundo os quais se projetam modas e modos de se ser-estar socialmente.

Daí decorre que a idéia de tempo guarda em si faces contraditórias, por um lado, tanto de um tempo abstrato, heterogêneo e infinito quanto de um tempo concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural. Há os tempos institucionalizados, entre estes o tempo escolar.

Tratar-se-á disso nos próximos parágrafos, tendo em vista que estas considerações iniciais têm como propósito, sobretudo, enfatizar a importância da discussão sobre a categoria tempo para a construção do conhecimento histórico e para a compreensão da historicidade humana. Por outro lado, pesquisar o tempo numa perspectiva histórica e processual possibilita uma compreensão mais integrada dos avanços e retrocessos de nossas próprias construções sociais.

A intensificação: um dilema aparente

As pressões e expectativas sobre o trabalho dos professores cada vez mais se intensificam. Segundo Hargreaves (1998), os professores experimentam uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado no empenho e esforço de inovação e de reflexão sobre os próprios propósitos e progressos individuais. Larson (apud Hargreaves, 1998, p. 132-133) reafirma que a intensificação representa “uma quebra na orientação para o lazer esperado [...] conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento e atualização profissional; cria uma sobrecarga crônica e persistente; provoca reduções na qualidade dos serviços”.

Ao que tudo indica, o trabalho dos professores tem mantido um processo de intensificação, pois, além das funções habituais que são prescritas, há muitas vezes excesso de funções estabelecidas que extrapolam os limites da sala de aula, do cansaço físico e mental acumulado e consequente aumento da carga de trabalho. Pinto (2001, p. 34) defende que “quanto maior é o número de atividades encaixadas entre dois momentos de tempo físico, menor é a distância percebida entre eles, maior é a sensação de escassez de tempo”. Dessa forma, a passagem do tempo provoca mais estresse, mais ansiedade e mais tensão.

Em suas pesquisas sobre os esforços de reestruturação do trabalho docente quanto às estruturas básicas do ensino e da escolaridade, Hargreaves (1998) constata que os professores são pressionados impiedosamente por razões de tempo, pois mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes, se sentem sobrecarregados e experimentam sentimentos intoleráveis de culpabilidade. Dessa forma, a intensificação reduz o tempo de relaxamento e a qualidade do serviço, assim como o tempo para dedicar-se a si mesmo.

Por sua vez, Apple (1995) compreende que a intensificação do tempo torna-se evidente no currículo escolar que tem por base objetivos comportamentais, mensuração de rendimentos e verificação de habilidades, conduzindo uma proliferação de arranjos administrativos e eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais imaginativo e criativo. O autor também adverte que nem sempre os professores reagem com passividade; sutilmente criam formas de resistência aos dispositivos de controle nas práticas cotidianas desenvolvidas no interior da escola. Isto é, as formas de controle sobre o ensino escolar acabam esbarrando na subjetividade dos professores, com expressões de negatividade para algumas atividades, pois muitas das tarefas e decisões dependem de sua prática docente, formação e corpo técnico sistematicamente estruturado. Hegel (apud Arantes, 1981, p. 41) define esta negatividade como “subjetividade abstrata do tempo”, quando a inteligência determina o conteúdo da sensação como algo que está fora dela, rejeitando-a; isto quer dizer “que o tempo deixou de ser forma pura do sentido interno para tornar-se exterioridade negativa”.

Por outro lado, as formas de controle imprimem aos docentes a necessidade de colaborar com “boa vontade” na sua própria exploração,

à medida que gradativamente exige-se mais esforço, a par do interesse e da carga horária. No atual modelo de organização social do trabalho, muitas são as atribuições e exigências impostas aos professores, que acabam por assumir várias jornadas, amortizando o tempo em função do excesso de atividades. Eles ainda expressam o ordenamento das atividades a serem desenvolvidas delimitando as temporalidades próprias dos territórios escolares.

A configuração dos horários dos professores apresenta-se como um quadro que regula com minuciosos detalhes cada um dos dias da semana, horas do dia, séries, o tempo de trabalho e de descanso, indicando a distribuição, o emprego do tempo e das “ocupações” de cada unidade do sistema escolar. Tal qual anunciava Comênius (1997) “é preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua particular ocupação”.

Nesta perspectiva, o tempo parece constituir elemento imprescindível na coordenação e integração das relações sociais, uma vez que o número de atividades na atualidade é mais intenso e em redes cada vez mais complexas, reguladas pelos imperativos homogêneos e quantitativos dos relógios.

Devido à dependência de medidas temporais, ocorre uma profusão excessiva na temporalidade, e a sensação que se tem é de escassez de tempo. No caso de atividades que se desenvolvem nas práticas cotidianas da escola, a experiência temporal docente se exprime em fragmentos de tempo, muitas vezes na correria de escola para escola, de uma sala de aula a outra, em turnos diferentes, transitando de um conteúdo a outro em compassos que se modelam e se expressam nos horários e calendários escolares.

Resultados e discussão dos dados

Investigar as implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores oportuniza enfocar a perspectiva de Chizzotti (1995, p. 79), para quem “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”.

Participaram desta pesquisa 90 professores, sendo 79 efetivos (concursados) e 11 ACTs (contratados em caráter temporário, incluindo-se especialistas, secretários e diretores), de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual de Balneário Camboriú, SC. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em três etapas:

- a) Observação do trabalho: com registro, em diário de campo, das características do contexto laboral nos diferentes níveis de ensino referente às dimensões temporais inerentes ao trabalho docente: divisão, ordenação e formas de determinação das aulas.

- b) Pesquisa documental: obtenção de dados, com levantamento dos mecanismos temporais, legitimados pelo sistema de ensino e pela escola (faltas, licenças, etc.), e dos dispositivos oficiais (horários, calendários, certificado do ponto, etc.), que refletem as perspectivas, os modos de pensar e fazer educação escolar.
- c) Constituição de grupos focais: os participantes dos grupos focais foram incentivados a compartilhar suas percepções acerca do tempo no trabalho e no âmbito da escola, refletindo sobre interfaces, condicionantes, determinantes e conseqüências desta relação para a saúde dos professores.

Problemas dessa natureza também foram identificados durante o período de observação. As queixas mais freqüentes percebidas no trabalho versam sobre aspectos contextuais: intensificação do trabalho; várias jornadas de trabalho assumidas; deslocamentos entre as escolas; condições materiais oferecidas; dificuldades para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas; suporte técnico insuficiente; mudança no perfil do aluno; elevado número de alunos por turma; defasagem salarial; falta de reconhecimento do trabalho; escassez de tempo para preparação das aulas e participação em cursos.

A esse respeito, considera-se ainda que as dificuldades apontadas pelos docentes extrapolam os limites da escola, do conjunto do quadro de trabalho e dos tempos docentes, em função das exigências conferidas ao professor. Além das turmas, ele deve planejar, reciclar-se, avaliar, orientar alunos e atender aos pais. Também participa de atividades extra-escolares – reuniões, cursos, conselhos de classe – e efetua processos de recuperação, preenchimento de diários de classe, entre outros afazeres.

Além de todos esses aspectos, a questão salarial figura como um motivo a mais para o problema do docente, pois, pelo fato de não ser a remuneração suficiente para suprir as necessidades desses profissionais, eles se vêem obrigados a trabalhar em mais de uma instituição, em detrimento do seu “tempo de preparação”, fato que favorece o isolamento, o estresse e a insatisfação profissional, conforme constatado neste estudo.

Essa intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, pois, ao ter que arcar com essa sobrecarga, percebe reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional.

Em relação ao “tempo de preparação”, exaustivamente citado pelos professores, em geral faltam, nos horários, os “tempos para o professor”, ou seja, períodos em que o docente possa preparar e avaliar o seu próprio trabalho, momentos para estudos e formação científico-profissional, para elaboração coletiva de projetos para a educação e a escola. Esses tempos, quando ocorrem, são irrelevantes, quer comparados aos períodos de hora-aula, quer em relação ao conjunto da jornada de trabalho do professorado.

O tempo destinado à preparação constitui parte significativa dos tempos docentes, porém estes são outros dos tempos negados aos

professores nos longos períodos em que se dedicam ao trabalho fora das salas de aula e das escolas. Convém salientar que nem sempre os professores dispõem dessas “horas-atividade”. De acordo com depoimentos colhidos junto aos professores (P1, P2, P3, P4), muitos deles afirmam que não dispõem desse tempo na escola, para a preparação de suas aulas, correção de provas, entre outras tarefas.

- Para conseguir ganhar um salário digno eu trabalho com carga cheia, tendo que sacrificar esse tempo. (P1)
- Há muito tempo eu não sei o que é disponibilizar desse tempo. (P2)
- Dificilmente eu tenho hora-atividade porque o meu horário é todo tomado. Sempre que posso pego todas as aulas; apesar de cansativo, faço isso porque preciso. (P3)
- Eu gosto de adquirir e de ter as minhas coisas, por isso não perco tempo. Trabalho 19 anos como professora e só agora consegui comprar um carro velho. E o pior é que os alunos percebem que o professor está cada vez mais empobrecido. (P4)

O primeiro conjunto de questões que surgiu a partir dos dados tem a ver com a defasagem salarial, as pressões e as crescentes expectativas que muitos professores têm experimentado nos anos mais recentes, fatos que apóiam a tese da intensificação. Para além de suas implicações objetivas relativas à qualidade de vida e ao acesso aos bens materiais e culturais em uma sociedade mercantil, há nos baixos salários toda uma dimensão simbólica de inferiorização, aspecto tão importante quanto o seu valor monetário.

As afirmações desses professores, pelo fato de reiterarem o aspecto salarial, fator determinante da extensão da carga horária semanal docente na escola, demonstram que eles carecem de “tempos coletivos” para reinventar a escola.

Durante as discussões dos grupos focais com os professores sobre seus horários, as narrativas a seguir ilustram essa análise:

- Eu trabalho no ponteiro do relógio, me sinto muito exausto. (P1)
- Tudo na minha vida depende do horário da escola, que é inflexível, cronometrado. Esquematizo minha vida de acordo com o tempo da escola, que tem que ser cumprido. (P3)
- Vivo em função do tempo, tudo tem hora marcada. Na escola a gente tem hora para chegar, para começar a trabalhar e parar e tem hora para repousar; enfim, você acaba levando isso para sua vida também. Tudo tem hora de... (P4)

Um aspecto ponderável nessas considerações refere-se aos desdobramentos dos horários escolares em suas vidas. De um lado, os tempos profissionais se ampliam para outros tempos e espaços vividos. De outro modo, seus tempos pessoais ficam na dependência dos horários da escola. Mais especificamente, P1 salienta sua dependência do relógio, trabalhando de acordo com o “ponteiro do relógio”, pois não sabe quantas vezes ao dia olha as horas, segundo ela. A professora P3 acrescenta que

sua vida é esquematizada a partir dos horários da escola, e a professora P4 destaca que acaba “levando” para outros momentos de sua vida, devido à “hora de”, embora reitere que o horário é bem complicado.

No período de observação e escuta dos professores, evidenciou-se o reordenamento dos tempos escolares. O primeiro refere-se às faltas dos professores, problema de destaque na rotina da escola pesquisada. Quando questionados sobre os motivos que os levam a faltar ao serviço, todos justificaram: “geralmente é por motivo de saúde”. Quase todos os dias e em todos os turnos há falta de um professor. Não raro, de mais de um deles, se registrou no livro de ponto três faltosos.

No levantamento realizado na escola acerca desses afastamentos, foram contabilizados 361 dias de falta ao trabalho, considerando as licenças de 10 dias e de 30 dias para tratamento de saúde. Como explicar tão alto absenteísmo? Quais fatores motivam estas ausências? Quais os mecanismos para apurar o impacto desses afastamentos? Como superá-lo tendo em vista suas repercussões nos alunos e na escola?

De acordo com a Secretaria de Políticas Sociais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Santa Catarina (Sinte-SC), no ano de 2005 foram registradas 18.449 licenças-saúde entre os docentes; em 2006, até o mês de setembro, ocorreram 11.448 licenças-saúde. Constatou-se ainda que as doenças mais comuns são: transtornos mentais e comportamentais, 40%; doenças do aparelho osteomuscular, 28%; aparelho circulatório, 14%; lesões e envenenamento, 8%; outras patologias, 10%.

Nota-se que as doenças mais constantes são em relação a transtornos mentais e comportamentais. Verificou-se que aproximadamente 10% das professoras encontram-se afastadas de suas atribuições funcionais. O quadro docente da escola pesquisada possui 12 professoras “readaptadas” por condições de saúde e aproveitadas em atribuições diferentes. Trata-se de um número considerável, tendo em vista que, destas professoras, sete estão readaptadas por motivos de “depressão” e, quanto às outras cinco, o diagnóstico acusa problemas “circulatórios” e “osteoarticulares”. Convém lembrar que elas exerceram a docência durante aproximadamente 20 anos nas séries iniciais, com carga horária efetiva de 40 horas semanais.

Recentemente, Bianchini (2007) publicou no jornal *Diário Catarinense* que, dos 15 órgãos do Estado de Santa Catarina, as Secretarias da Educação, da Saúde e da Segurança Pública são as que apresentam maior número de afastamentos de funcionários para tratamento de saúde. Em 2006, os três órgãos do Estado responderam por mais de 88% das ausências de servidores públicos por motivos de doenças. De acordo com levantamento da Secretaria da Administração, os problemas mais comuns são os psicológico-psiquiátricos, os circulatórios e os ósseo-articulares. Somente na Secretaria da Educação o total de dias úteis não trabalhados no ano passado, (devido às patologias) foi de 351.060 ausências entre um contingente de 40.492 funcionários ativos.¹ O índice percentual, portanto, denominado absenteísmo, é da ordem de 3,58%.

Com outras características e dimensões temporais, as duas greves dos trabalhadores da educação em 2006 no Estado de Santa Catarina

¹ Não inclui funcionários com contrato regido pela CLT.

totalizaram 28 dias de atividades paralisadas, com suspensão das aulas para manifestações públicas e outros movimentos reivindicatórios, com maior ou menor participação e tempo de paralisação das atividades escolares. Outras práticas de transgressão dos horários e calendários escolares, também em 2006, foram registrados no Livro de Ponto da escola, com quatro dias de paralisação das atividades escolares e adesão parcial de professores neste movimento.

No que se refere à coexistência de jornadas de trabalho na escola e fora dela, os tempos docentes combinados à extensão de suas jornadas em várias escolas, turnos, turmas, disciplinas e níveis de ensino diferentes tensionam e intensificam o ritmo do dia-a-dia, pois 41% dos professores trabalham em três até 25 turmas, 47% trabalham 40h semanais e 23% trabalham no ensino fundamental e médio.

Um outro aspecto das jornadas de trabalho dos professores refere-se à articulação entre seu tempo profissional e o pessoal, constituindo-se um dos traços que singularizam os tempos docentes. Veja-se, por exemplo, um dos relatos recolhidos:

– O meu tempo se confunde com o tempo da escola, o tempo para a família e o tempo de recreação. É cuidar da casa, filhos, marido, e quando não estou preparando aula ainda tenho as preocupações com as aulas do dia seguinte. O tempo é tomado com alguma ocupação. (P5)

Ante a incompatibilidade de seus tempos pessoal e profissional, as preocupações representam um tempo de esforço, empenho e dedicação ao trabalho que nunca encerra. De outra forma, considerando que, sob a égide do capitalismo, as relações sociais de produção estruturam-se mediante compra e venda do tempo de trabalho, os tempos de labor tornam-se ainda mais centrais e essenciais à sobrevivência dos contingentes humanos desprovidos de meios de produção, pontua Marx (1978).

A intensificação do tempo do trabalho resulta não somente nas tensões e dificuldades em relação a outros tempos a serem vividos, mas, por vezes, impede que esses outros tempos existam. Falta tempo aos professores que carecem de horas-relógio para os viveres extratrabalho. Esta tensão dos tempos vividos já pontuados nas falas anteriores, “de um tempo que acaba afetando outro tempo”, também anuncia o tempo escolar que invade e restringe os períodos com a família, os tempos de lazer, de descanso de estudos e outros tantos.

Apesar de reconhecer a realidade econômica do País, que exige maior número de horas dedicadas ao trabalho para elevar a remuneração, coloca-se diante de algumas incongruências: Se os profissionais dedicam tantas horas ao trabalho, qual a possibilidade de convívio familiar, como foi afirmado por eles? Como articular o tempo pessoal com o tempo profissional? Serão os aspectos objetivos do trabalho os elementos mais valorizados por esta categoria?

Parece que é consenso entre os pesquisadores que a nocividade do trabalho não está na dedicação, na doação ou no empenho, mas nas

condições, na organização e na relação com o trabalho. Problemas nestas três esferas podem provocar carga mental, mesmo que a quantidade de trabalho e o número de horas trabalhadas sejam bastante razoáveis.

Os dados comprovam que há uma tensão nos tempos vividos em casa e no trabalho, devido à dificuldade de combinar as diversas dimensões temporais de seu cotidiano, de frustrar-se por não consegui-lo, como desabafa um professor iniciante:

– Eu tenho que ter tempo para tudo, mas acabo sacrificando alguém ou alguma coisa. Lazer é muito raro, a família foi por mim “abandonada”. Estou no meu limite, me sinto em defasagem e desvantagem. (P10)

Trata-se de um tempo escolar que invade e restringe os períodos com a família, os tempos de lazer, enfim, os tempos livres. Em sua exposição, o professor parece não fugir à regra geral: os tempos do trabalho sacrificam os outros tempos, causando-lhes dor, angústia e sofrimento. Conforme declarou um outro professor iniciante:

– Eu trabalho os três períodos em duas escolas, aqui eu leciono em dois turnos, para 13 turmas e três disciplinas diferentes. Meu tempo é muito corrido, ainda tenho faculdade. (P14)

Todos esses elementos expressos nos depoimentos confirmam o sentimento de grande parte dos professores que participaram das discussões dos grupos focais. Em contrapartida, uma professora no final de carreira enfatiza:

– Eu tinha uma sobrecarga muito grande nas costas. Filho pequeno, meu marido trabalhando fora, trocou de serviço, e a coisa complicou e eu não conseguia fazer mais nada direito, então fiquei com depressão. (P15)

Observa-se que as narrativas sempre se referem à sobrecarga no trabalho vivenciada pelos docentes. Todos estes aspectos explicariam a sobrecarga mental. Nestes termos, Codo (2002) lembra que esta é uma condição que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente.

Neste contexto complexo, um contingente de profissionais começa a demonstrar sinais visíveis de esgotamento em face das mudanças e responsabilidades impostas, submetidos às tensões e desorientações, fazendo com que os resultados exigidos sejam alcançados ao custo de danos à saúde.

Considerações finais

A partir de elementos teórico-conceituais, o estudo tematiza a percepção do tempo de sujeitos-docentes, bem como suas diferentes perspectivas, interfaces e condicionantes das dimensões temporais, dos ritmos

cotidianos, próprios às temporalidades da docência. Contudo, leva-se em conta a complexidade e peculiaridades da ação docente perante a profusão de exigências que afetam os professores não só na esfera microsocial do trabalho e de suas relações interpessoais, mas na ampla gama de fatores constituintes da cultura organizacional e social do contexto em que o sujeito exerce a docência.

Os resultados obtidos indicam que as temporalidades inerentes ao trabalho docente se exprimem em fragmentos de tempo que se constituem fontes laborais de tensão, desdobrando-se em sofrimento, frustrações, angústia e dor, determinadas por diferentes fatores de caráter organizacional, laboral e social.

Nesta perspectiva, os professores sofrem as conseqüências de estarem expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho. São inegáveis as constatações de que as dificuldades aumentaram, fundamentalmente devido à fragmentação de suas atividades e o aumento das responsabilidades que lhes são exigidas, sem que se lhes tenha dotado dos meios e condições necessários para responder adequadamente.

A organização do tempo no trabalho docente tem legitimado rotinas num contexto de subordinação à extensão das jornadas de trabalho, na medida em que emerge um quadro de intensificação, gerando uma sobrecarga oriunda dos novos processos produtivos no ambiente de trabalho dos professores. Tal situação acaba forçando-os a encontrar alternativas para responder às pressões e demandas crescentes, às quais o professor está submetido.

A sobrecarga de trabalho está relacionada com as dificuldades enfrentadas diante das diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, dentro e fora da escola, ante o quadro atual da educação. O tempo concedido ao professor, portanto, representa mais do que um ajustamento administrativo ou de melhoramento de recursos: trata-se de uma questão com múltiplas implicações micropolíticas.

Esta discussão remete à questão do absentéismo docente, tendo em vista que comparece como reação mais freqüente, ou seja, surge como uma forma de alívio, na medida em que o professor busca escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Como diriam alguns autores, o absentéismo é um modo de fuga.

O tempo como dimensão subjetiva é produto de definições e de tomadas de decisão, pois as estruturas temporais são produtos da ação humana, já que, uma vez estabelecidas, fornecem um contexto para tal ação. Essas variações subjetivas do sentido do tempo relacionam-se com outros aspectos da vida: projetos, interesses e atividades, além das exigências que são colocadas ao professor e à escola.

Ao que tudo indica, os professores vivem a compressão do tempo devido à velocidade dos ritmos de trabalho e vêem-se diante da complexidade da condição pós-moderna, forçando-os a dominar novos saberes e a conciliar o tempo para responder às expectativas no âmbito do contexto social e organizacional.

Referências bibliográficas

- ARANTES, P. E. *Hegel – a ordem do tempo*. São Paulo: Polis, 1981.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BIANCHINI, F. Contas públicas. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 8 jul. 2007. Reportagem Especial, p. 4.
- CALDEIRA, E. *Educação social para a empresa: é possível construir a consciência democrática?* Itajaí: Univali, 2002.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COMÊNIO, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Difel, 1978. v.1, l.1.
- PALLARES-BURKE, M. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Mais! p. 4.
- POURTOIS, J. I.; DESMET, H. *A educação pós-moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997.
- PINTO, J. M. S. *O tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

Elisabeth Caldeira Villela, doutora em Educação–Desenvolvimento Humano e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora titular de graduação e pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali-SC).

caldeira@univali.br

Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da Silva, mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Univali-SC, é supervisora escolar na rede pública estadual de educação de Santa Catarina.

soniasmaniotto@yahoo.com.br

Recebido em 8 de junho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental

Carlos Alberto Mucelin
Marta Bellini

Resumo

Trata da percepção de um grupo de atores sociais sobre fragmentos ambientais do ecossistema urbano da cidade de Medianeira, Estado do Paraná, Brasil. Utilizando a semiótica de C. S. Peirce como base teórica, interpretamos o ambiente urbano investigado sob dois enfoques: os fragmentos perceptíveis e os imperceptíveis. Caracterizamos a percepção ambiental de 88 atores sociais locais, profissionais de 11 atividades distintas, investigando seus sentimentos de topofilia para com a cidade, as áreas consideradas importantes e a percepção de determinados impactos em fragmentos do ambiente, tais como fundos de vale e margens e leitos de rios. A população investigada percebe e acredita que os ambientes centrais ou nobres da cidade são melhor cuidados pelo poder municipal, relegando a outros planos a manutenção e zelo dos ambientes das áreas limítrofes, fundos de vale, rios e bairros de cercanias. Os atores sociais também percebem a existência de hábitos locais instituídos que contribuem para a ocorrência de impactos ambientais negativos.

Palavras-chave: semiótica; percepção; impacto ambiental; ecossistema urbano.

Abstract

Perception study of the urban ecosystem: an environmental education, planning and management contribution

This paper aims to discuss the perception about environmental fragments of urban ecosystem of Medianeira city, State of Paraná – Brazil, by a social actors group. Using the semiotic theory of C. S. Peirce as basis, we interpreted the urban environment investigated under two focuses: the perceptible and the imperceptible fragments. We characterized the environmental perception of the 88 social local actors, 11 distinctive professional activities, investigating their topophilia feelings about the city, the important areas considered and the perception of certain impacts in the environmental fragments, such as Valley Hollows as well as rivers margins and beds. The investigated population perceives and believes that the central environments or noble areas of the city are better taken care by the municipal power, relegating to the other plans the maintenance and preservation of the environments of the margin areas, the Valley Hollows, rivers the border districts. Also, the social actors perceive the existence of instituted local habits that contribute to the occurrence of negative environmental impacts.

Keywords: semiotic, perception, environmental impact, urban ecosystem

Introdução

A percepção e leitura cognitiva da inter-relação do ser humano com seu hábitat ocorrem, essencialmente, por meio de signos que estimulam e contribuem na conformação de crenças. Essas crenças constroem os hábitos que asseguram nossos costumes e os usos em relação ao meio ambiente. Os costumes e os usos do ambiente humanos com seu meio podem levar ou não a alterações ecológicas, muitas vezes significativas, produzindo impactos ambientais negativos.

Os homens construíram as primeiras cidades há mais de oito mil anos, mas a urbanização foi uma conquista em todos os países do mundo, especialmente a partir de meados do século 20. A urbanização no Brasil levou a maior parte de sua população para viver nos centros urbanos. Segundo o IBGE (2006), o Brasil possui uma população superior a 180 milhões de pessoas, com 81,2% residindo nas cidades.

A cidade representa um ideal humano e ambiental. A opção pela cidade remonta a milhares de anos; Tuan (1980) considera que a cidade tem o “poder” de libertar seus cidadãos do ininterrupto trabalho de manutenção de seus corpos, por proporcionar abrigo, além de,

intrinsecamente, promover um estado de segurança quanto às intempéries e hostilidades da natureza.

O ambiente urbano pode ser pensado, pela definição de ecossistema, como um sistema ecológico que conglobera a comunidade biótica e sua inter-relação com o ambiente físico de uma determinada região escolhida pelo ser humano, onde ocorre o intercâmbio de matéria e energia.

Entre os ecossistemas, o ambiente urbano é um dos maiores responsáveis pelos impactos ambientais negativos no Planeta. Odum (1988, p. 47) lembra que “a rápida urbanização e crescimento das cidades durante o último meio-século mudou a fisionomia da Terra mais do que, provavelmente, qualquer outro resultado da atividade humana em toda a história”; para ele, a cidade é uma das maiores fontes de agressão ambiental.

A plenitude ecossistêmica do ambiente urbano lhe confere complexidade, pluralidade e dinamismo de cunho espacial, temporal ou humanístico-fenomenológico. Neste sentido, Calvino (2003, p. 15) afirma que é inútil tentar descrever uma cidade, uma vez que ela não é feita apenas de entes, mas, sobretudo, “das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado”.

As cidades, geralmente, são edificadas em áreas escolhidas¹ propositadamente e que visam atender determinadas necessidades humanas. São muitos os condicionantes na definição do lugar onde se constroem os centros urbanos. Os fragmentos do ambiente escolhido levam em conta fatores como as atividades comerciais, industriais e agrícolas, disponibilidade de água, estradas, portos, áreas de mineração e situações geomorfológicas.

A disponibilidade da água como um recurso essencial fez com que as cidades fossem edificadas próximas ou sobre o leito de rios, como forma de facilitar o abastecimento. Este foi um dos condicionantes para a escolha do espaço geográfico onde a cidade de Medianeira, ambiente desta investigação, fosse projetada e construída.

Podemos aferir que o ambiente urbano, pelas características de seu território, é um dos condicionantes a influenciar as relações humanas. Lynch (1999, p. 101) considera a cidade como “uma organização mutável, polivalente, um espaço com muitas funções, erguido por muitas mãos num período de tempo relativamente rápido”. E, quanto à forma, destaca a importância da percepção do ator social: “A forma deve ser de algum modo descompromissada e adaptável aos objetivos e às percepções de seus cidadãos.”

Neste artigo abordamos a percepção ambiental urbana dos atores sociais no contexto da cidade de Medianeira, tendo como base teórica a semiótica de C. S. Peirce,² concebida como sinônimo de lógica e definida como a ciência dos signos. Tecemos considerações sobre a percepção do ecossistema urbano pelos moradores locais, numa perspectiva sógnica ambiental.

Consideramos a hipótese de que a percepção ambiental de determinados constituintes urbanos e situações cotidianas experienciadas

¹ Historicamente, sempre foi uma “tendência” a escolha do ser humano pelas melhores condições geográfico-ambientais para iniciar um processo de colonização e instauração do ambiente urbano. Esses locais, geralmente próximos aos rios, por razões óbvias, tais como a água para abastecimento e agricultura, onde a fauna sempre foi mais abundante, foram responsáveis pelo aparecimento de grandes civilizações, como a dos egípcios às margens do rio Nilo (OTT, 2004). No Brasil, por exemplo, a comunidade de Porto Rico, às margens do rio Paraná (sobre essa comunidade, ver Medeiros (2003) e Medeiros e Bellini (2001).

² Sobre a vida de Charles Sanders Peirce (1839-1914), ver “O legado de C. S. Peirce”, no livro *O que é semiótica*, de Santaella (2004, p. 15-22). Nesta obra, Santaella aborda a semiótica peirceana e considera Peirce um Leonardo das ciências modernas. Nöth (2005) afirma que Peirce é considerado atualmente o mais importante dos instituidores da moderna semiótica geral. Sugerimos ainda o *Manual de Semiótica*, de Fidalgo e Gradim (2005), pela sua profundidade sobre a temática, de um ponto de vista epistemológico conceitual.

nesse ecossistema podem ser caracterizadas segundo as crenças e os hábitos vigentes na comunidade investigada.

Considerações teóricas

Nossa investigação sógnica perceptiva sobre o ecossistema urbano estudado encontra sustentação teórica na semiótica de Peirce. Mas o que é semiótica? Semiótica é uma palavra de origem grega, *semeiotiké*, que, segundo Nöth (2005), vem de *semeion*, que significa signo. A semiótica de Peirce é uma das principais teorias dos signos e tem por objetivo descrever e analisar a estrutura de processos semióticos cognitivos, que lhe confere universal possibilidade de aplicação investigativa.

Sobre sua teoria semiótica, Peirce (2003, p. 45) escreveu: "Em seu sentido mais geral, a lógica é [...] apenas um outro nome para semiótica, a quase-necessária, ou formal, doutrina dos signos." À expressão "quase necessária" ou formal, que designa os caracteres de signos observados e processados por uma mente que elabora afirmações cognitivas, Peirce denominou Abstração. Para ele, as afirmações abstraídas são eminentemente falíveis, enquanto que o processo de abstração é uma espécie de observação.

A semiótica foi definida por Peirce (1974, p. 151), em (CP 5, 488),³ como "a disciplina da natureza essencial e das variedades fundamentais de toda possível semiose". Neste sentido, a semiótica peirceana é essencial e fundamenta as possíveis e ilimitadas semioses engendradas na mente de um intérprete através dos signos. Por sua vez, semiose é um processo que Peirce (1974, p. 150) definiu como "uma ação ou influência que consiste em ou envolve a cooperação de três sujeitos, o signo, o objeto e o interpretante, influência tri-relativa essa que não pode de forma alguma ser resolvida em ação de pares" (CP 5, 484).

Diferentemente de Saussure,⁴ Peirce tratou da relação sujeito e conhecimento de modo diferente de outros lógicos. Sua construção cognitiva é de um modelo triádico de signo.⁵ Ao definir o ente Signo, Peirce (1974, p. 137), em (CP 8, 177), propõe como modelo sógnico a tríade Objeto, Interpretante e Signo ou Representâmen.

Quando o intérprete percebe algo para ser interpretado, ocorre, segundo Peirce, um choque com a exterioridade. A interpretação ocorre por meio de signos que significam seu objeto nessa interpretação, cujo produto, engendrado na mente que interpreta, Peirce (CP 4, 536) denominou *objeto imediato*. Em outras palavras, o *objeto imediato* é exatamente o Objeto que o Signo representa. Por sua vez, ele depende intrinsecamente do *objeto dinâmico*, a coisa a ser interpretada, a realidade. Assim, o *objeto imediato* é o *objeto dinâmico* interpretado. As contínuas interpretações, com base no objeto interpretado, estimulam e promovem na mente a semiose ilimitada.

³ Usaremos CP para designar *Collected Papers*, e os números indicam o volume seguindo-se os parágrafos.

⁴ Ferdinand Saussure elaborou um modelo diádico de signo. Segundo Fidalgo e Gradim (2005), o modelo sógnico de Saussure era lingüístico, como uma entidade de duas faces, pela associação arbitrária entre significante e significado.

⁵ Apesar da importância dos signos, especialmente as tricotomias elaboradas por Peirce, não aprofundaremos discussões a respeito por não ser este o propósito deste artigo. Limitar-nos-emos às definições de Peirce.

O signo é vital na teoria semiótica peirceana. Peirce (2003, p. 46-47) definiu signo ou representâmen como “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém [...] para que algo possa ser um Signo, esse algo deve ‘representar’, como costumamos dizer, alguma outra coisa chamada seu Objeto” (CP 2, 228, 230). Todo fenômeno, objeto ou coisa que se apresenta a um intérprete somente pode ser experienciado, percebido, através de signos.

A semiótica ocorre por meio da experiência por ela mesma. Citando Peirce, Ibri (1992) lembra que não existe uma forma específica de experimentação filosófica a partir da qual a experiência possa ser interpretada, ou seja, a interpretação já é uma experiência, e ela, a experiência, é o próprio curso da vida.

Considerando a complexidade que permeia a descrição dos fatos do mundo real, Peirce construiu sua teoria sob o pressuposto de que todo e qualquer fato deva ser vinculado a um signo dinâmico. A teoria peirceana foi então elaborada em três categorias fenomenológicas:⁶ primeiridade, secundidade e terceiridade. Estas três categorias podem expressar a multiplicidade dos fenômenos do mundo.

Tratando das três categorias fenomenológicas, Queiroz (2004, p. 45) lembra que elas constituem as fundações formais do sistema filosófico de Peirce. Elas podem expressar todos os fenômenos observáveis, o que não ocorre com duas, pois são irreduzíveis, ou seja, “que três categorias são necessárias e suficientes para explicar toda a variedade de fenômenos observados na mente”. Daí a teoria peirceana ser considerada universal.

A categoria de Secundidade é, para Peirce (1974, p. 111), a proeminente entre suas categorias, dadas as exigências práticas que a vida diária impõe. E ele enfatiza: “Não é concepção, nem qualidade peculiar. É uma experiência. Resulta, de maneira mais evidente, da reação entre eu e não eu. É ali a dupla consciência do esforço e resistência”. Percebe-se, nessa assertiva, o caráter puramente pragmático.

A partir de um fenômeno, a terceiridade ou mediação se dá em um movimento oscilatório entre a primeiridade (percepção imediata do objeto, sem interpretação e análise) e a secundidade (manipulação de signos e observação do mundo exterior, ação-reação), realizando, de forma espiralada e não ordenada, o processo de semiose dos signos na mente do intérprete (Figura 1).

Para Peirce, o processo de semiose ocorre a partir da experiência vivenciada pela inter-relação das categorias de primeiridade e secundidade. A mente do intérprete engendra aquilo que é percebido, experiencialmente, em um processo contínuo e dinâmico (semiose ilimitada) que Peirce denominou representação da coisa ou mediação.

Com base nas explicações de Peirce para a caracterização de suas categorias, Ibri (1992, p. 15) afirma que “parece ser lícito inferir que o curso temporal da experiência como resultado cognitivo de viver traduz-se na aquisição de terceiridade”.

⁶ As categorias universais de Peirce são *Firstness*, *Secondness* e *Thirdness*, que traduzidas para o português assumiu-se como: primeiridade, secundidade e terceiridade.

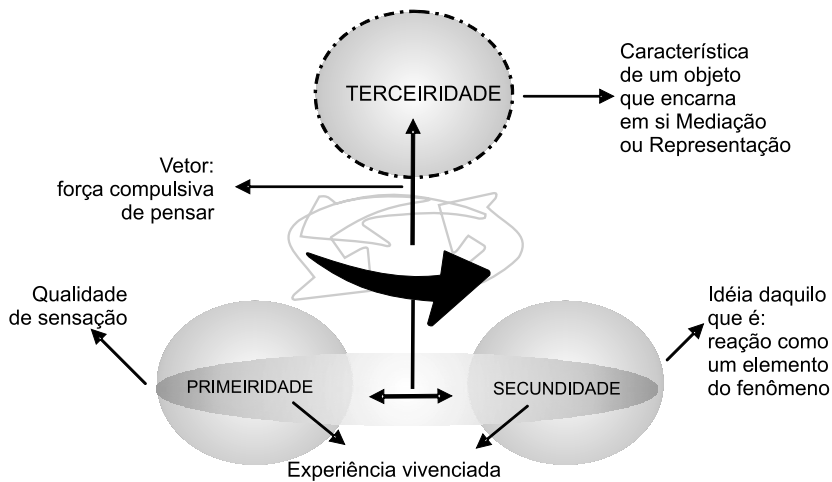


Figura 1 - Categorias da teoria peirceana constituintes do processo de semiose

Como sugere o vetor vertical na Figura 1, Ibri (1992, p. 15) escreveu: "Parece também que a experiência estrutura um vetor direcionado à terceiraidade, na sua força compulsiva de *fazer pensar que*, expressa em representações gerais que constituem o pensamento mediativo" [grifo do autor]. Portanto, é na categoria terceiraidade que ocorre a construção cognitiva do sujeito por intermédio da percepção.

A percepção⁷ é, para Peirce, o objeto de estudo da semiótica que ocorre dialeticamente segundo um modelo triádico constituído de: *Percepto*, *Percipuum* e *Julgamento Perceptivo* – Figura 2 (CP 7, 642-643, de 1903).

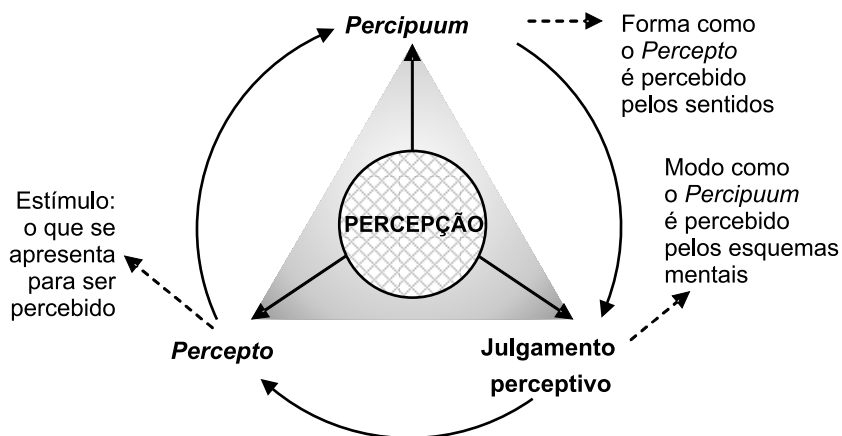


Figura 2 – Constituintes peirceanos da percepção

⁷ A Percepção é uma palavra de origem latina, *perceptione*, que pode ser entendida como tomada de consciência de forma nítida sobre qualquer objeto ou circunstância. A circunstância em questão diz respeito ao fenômeno e, portanto, a fenomenologia. Peirce (1974, p. 111) denomina fenômeno tudo aquilo que "esteja perante nosso espírito em algum sentido. As três categorias são as três espécies de elementos que a percepção atenta pode decifrar no fenômeno".

Sobre os “Juízos Perceptivos”, Peirce (1974; 2003) afirma que não há possibilidade de se controlar o processo de cognição sem que, primeiro, se forme o *Percepto*, entendendo-o como o conteúdo da percepção. O *Percepto* é, para Peirce, aquilo que se apresenta como estímulo para o entendimento, mas não se manifesta.

Na proposta triádica de Peirce, os constituintes da percepção são entes interdependentes e indecomponíveis que permitem que se analise e caracterize isoladamente cada um deles. Assim, em toda percepção existem os elementos: *percepto* ou objeto, verdadeira coisa em si mesma, que independe daquilo que dele se possa pensar, devido à sua existência e insistência sobre os sentidos sem nada manifestar; o *percipuum* ou o modo como o *percepto*, captado pelos órgãos sensoriais, é imediatamente interpretado no julgamento de percepção; e o julgamento de percepção, que corresponde a uma espécie de proposição a nos informar sobre aquilo que está sendo percebido.

A percepção se inicia pelo *percepto* e somente pode ser experienciado por meio da mediação do signo, no momento em que ocorre o julgamento perceptivo. O *percepto* engendra a percepção cognitiva por meio de signos. Para Peirce, a experiência perceptiva ocorre com o *percepto* pela reação às sensações do objeto expresso em um choque de externalidade, provocando a leitura perceptiva interpretativa que ele denominou *juízo perceptivo* ou inferências lógicas.

Na inter-relação entre o *Percepto* e o *Juízo Perceptivo*, o *Percipuum* se acomoda e aciona os esquemas mentais e interpretativos, mais ou menos habituais, engendrando a terceirdade, categoria que Peirce associa ao hábito.

A percepção dos fatos vivenciados ocorre pelas interpretações fenomenológicas observáveis. Peirce (1974) denominou a fenomenologia de Faneroscopia (CP 1, 284), cujo método deveria consistir em interpretar e descrever tudo aquilo que se apresenta à mente, sem levar em consideração se pertence ou não a algo real. Quando observamos algo, de um lado, nosso olhar jamais será passivo e, de outro, nunca produziremos um processo sígnico perceptivo completo.

Del Rio (1999, p. 3) define a percepção como “um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que se dá através de mecanismos perceptivos propriamente ditos e, principalmente, cognitivos”. Para ele, os primeiros são guiados por estímulos externos e percebidos pelos sentidos, enquanto que os segundos constituem aspectos cognitivos, pois considera que a mente não age apenas pelos sentidos, assim como não recebe passivamente as sensações.

Quanto à importância da percepção, é por ela que, segundo Peirce, iniciamos o processo de abdução (elaboração de hipóteses), responsável pela construção das crenças que moldam os hábitos e que, por sua vez, estão intrinsecamente ligados aos nossos usos, caracterizando a forma de utilização do ambiente.

A percepção ativa, para além dos sentidos, é o que Peirce denominou semiose ilimitada, um processo contínuo de inter-relações de idéias que

permite ou estimula a apropriação cognitiva do sujeito. É sobre a percepção do ambiente urbano que nos propomos explorar, partindo da crença de que sua caracterização pode contribuir com a educação ambiental, pela potencialidade que a percepção sistematizada dos atores investigados apresenta na releitura do ecossistema urbano.

O ambiente urbano é constituído por um mosaico de fragmentos que, subjetivamente, podem ser percebidos e experienciados pelas nossas inter-relações. Isso se alinha ao pensamento de Peirce, no qual o conhecimento humano ocorre de forma pragmática e abdução. Contrário às idéias inatas, Peirce (2005) afirmou que (CP 5, 392) "o mecanismo da mente só pode transformar conhecimento, mas nunca originá-lo, a menos que alimentado com fatos da observação".

Para Ferrara (1999, p. 153), a percepção é sinônimo de informação que engendra informação. Ele considera percepção ambiental como um processo semiótico no qual "usos e hábitos são signos do lugar informado que só se revela na medida em que é submetido a uma operação que expõe a lógica da sua linguagem".

Ao tratar do objeto do raciocínio, Peirce (1877) considera que existem, a partir da variedade de fatos, os estados de espírito, crença e dúvida, e que é possível passar de um a outro estado, "permanecendo o objeto do pensamento o mesmo, e que esta transição está sujeita a certas regras que enformam igualmente todas as mentes". Peirce afirma que "as nossas crenças guiam os nossos desejos e moldam as nossas ações", concluindo que o sentimento de uma crença é um indício mais ou menos seguro para se descobrir, na natureza humana, os hábitos que determinam nossas ações.

Para Peirce (1878), "o único efeito que as coisas reais têm é causar crença, pois todas as sensações que elas excitam irrompem na consciência sob a forma de crenças" (CP 5, 406). Nesse sentido, ele esclarece que "a realidade daquilo que é real depende disso sim do fato real que a investigação está destinada a levar, por fim, se levada suficientemente longe, a uma crença nela" (CP 5, 408).

A forma como tratamos o ambiente no qual vivemos está associada às nossas crenças e hábitos, construídos cultural e socialmente, determinando o uso. Para Peirce, as crenças que desenvolvemos moldam e instituem os hábitos cotidianos, que, para ele, são a síntese da terceiridade, mediação cognitiva que estimula as ações, as formas de uso. Segundo ele (CP 5, 398), "a essência da crença é a criação do hábito".

No contexto da cidade, a interação habitante-ambiente estimula crenças que moldam determinados hábitos humanos de uso do ambiente e que geram agressões aos constituintes ambientais, algumas visíveis e outras imperceptíveis. Neste sentido, a cidade de Medianeira, local desta investigação, não é uma exceção.

Entre os constituintes ambientais urbanos, Lynch (1999) menciona como essenciais: as vias, os limites, os bairros, os pontos nodais e os marcos. Tais constituintes são, necessariamente, signos perceptíveis, pelos quais as imagens urbanas são engendradas individual e coletivamente.

Quanto aos constituintes da cidade, Lynch (1999) ressalta que os elementos móveis, em especial as pessoas e suas atividades, são tão importantes quanto os fragmentos ambientais que lhes são próprios, ou seja, as partes físicas estacionárias. Os entes que constituem a cidade são signos, símbolos⁸ sobre os quais Calvino (2003, p. 25) escreveu, afirmando: "A cidade é redundante: repete-se para fixar alguma imagem na mente [...] A memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir".

Nesse sentido, Silva (2002, p. 166) interpreta a cidade com um "acúmulo de signos que contextualizam o ambiente, qualificando o espaço e sua conseqüente identificação física, social, cultural e econômica".

A investigação e as informações perceptivas

Neste artigo sobre percepção em ecossistema urbano, apresentamos parte da investigação⁹ realizada no contexto urbano da cidade de Medianeira, a partir da percepção ambiental do atores sociais locais e de nossas observações livres.

Parte das informações sgnicas perceptivas foram obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, um dos instrumentos utilizados na investigação, realizadas com atores sociais de 11 atividades profissionais. Foram investigados 8 atores sociais por grupos, 4 do sexo masculino e 4 do feminino, das seguintes atividades: funcionários do comércio; proprietários de comércios do centro; dentistas; médicos; proprietários de comércios de bairros; professores universitários; professores do ensino médio; alunos universitários; políticos; donas-de-casa do centro; e donas-de-casa de bairro.

Os diálogos das entrevistas foram digitados na íntegra e submetidos à análise de conteúdo, como preconiza Bardin (1991), ou seja, foram identificados os núcleos de significado e sistematizadas as essências destes núcleos.

A pesquisa realizada teve como objeto de estudo a percepção dos atores sociais sobre o ecossistema urbano da cidade. Investigamos a percepção sobre os constituintes desse ambiente, o recurso natural água e o ente rio, além da problemática gerada pelos resíduos sólidos urbanos e o ambiente lixão.

Neste artigo, asseveramos que é possível identificar no ecossistema urbano determinados fragmentos ambientais que o constituem, sob dois enfoques: de um lado, lugares perceptíveis¹⁰ de fino trato, bem cuidados, geralmente regiões centrais ou bairros nobres; de outro, ambientes quase imperceptíveis, que não recebem os devidos cuidados, tais como os bairros limítrofes, os fundos de vale, as margens dos rios, lotes baldios com monturos, retratando hábitos inadequados e formas de uso agressivas do ponto de vista ecológico. Nessa reflexão, agregamos os resultados das percepções dos atores sociais investigados sobre:

⁸ Ao escrever sobre as cidades e os símbolos, Calvino (2003, p. 50-51) relata uma história na qual ele adentra uma cidade que não conhece e, ao não localizar entes que busca, em locais que lhe parecem óbvios, menciona seu diálogo com um filósofo com quem foi reclamar por não encontrar o que queria em locais onde pensava ele fosse certo tê-los. Como resposta aos seus anseios, o filósofo lhe diz: "Os símbolos formam uma língua, mas não aquela que você julga conhecer." E Calvino continua: "Compreendi que devia me libertar das imagens que até ali haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem [...]".

⁹ Essa investigação é a execução do projeto de tese intitulado "Estudo ecológico de fragmentos ambientais urbanos: percepção sgnica e pesquisa participante". Essa pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais, sob a orientação da professora Dr^a. Luzia Marta Bellini.

¹⁰ Consideramos ambientes perceptíveis os fragmentos da cidade que habitual e cotidianamente são percebidos e vivenciados pelo ator social cidadão. Os ambientes imperceptíveis também são fragmentos do ecossistema urbano, mas que os hábitos cotidianos empalidecem, mascarando ou "escondendo" a percepção e/ou reflexão de seus contextos. Como exemplo, os fundos de vale, os monturos a céu aberto, a disposição inadequada de lixo e esgoto, entre outros, que compõem a cidade. Tais ambientes, geralmente, apresentam graves impactos ambientais negativos e não são percebidos pelo ator social, logo, são ambientes imperceptíveis.

- 1) Os ambientes dos quais não gostam (*atopofilia*);
- 2) Os problemas ambientais perceptíveis.

O ambiente urbano pesquisado

Esta investigação foi realizada na cidade de Medianeira, estado do Paraná, Brasil. Um dos pontos de localização geográfica da cidade é: 25°17'40" de latitude sul e 54°05'30" de longitude W-GR. Dados do IBGE (2006) indicavam que no ano de 2004 o município de Medianeira apresentava uma população estimada de 39,6 mil habitantes (33,2 mil na área urbana), distribuídos em um território municipal de 329 km².

A cidade foi projetada em 1949 e construída na forma de um quadrado com 2 km de lado, com duas amplas avenidas que se cruzam perpendicularmente, determinando o centro. No ponto de encontro dessas avenidas fica a área central da cidade, onde foi construída a igreja matriz e a praça Ângelo Da Rol.

A área urbana sobrepõe parte do leito dos rios Alegria e Bolinha. O rio Alegria é o principal, e suas águas abastecem a cidade. O rio Bolinha tem seu percurso todo na área urbana e foi totalmente canalizado. É um afluente do rio Alegria.

A percepção de fragmentos ambientais no ecossistema urbano de Medianeira

A percepção ambiental alicerçada em signos ocorre a partir da realidade experienciada. Perceptiva e cognitivamente, a cidade se revela, segundo a dinâmica de seu contexto, como um mosaico de possibilidades e subjetividade das pessoas. Para explicar o que é a realidade, Peirce (1878) escreveu: "A opinião de que todos os que investigam estão destinados a chegar por fim a um consenso é aquilo que significamos com a verdade, e a realidade é o objeto [referente] representado nessa opinião." (CP 5, 407).

No ecossistema urbano, as condições do ambiente são influenciadas, entre outros fatores, pela percepção de seus moradores, que estimulam e engendram a imagem ambiental, determinando a formação das crenças e hábitos que conformam o uso. Ao consenso mencionado por Peirce, quando coletivo, denominamos núcleos sógnicos perceptivos, ou seja, a percepção consensual de grupos.

Não apenas os constituintes físico-ambientais mencionados por Lynch (1999) engendram a imagem ambiental da cidade, mas os símbolos, as atividades cotidianas, os valores culturais do lugar e as alterações ambientais provocadas pelas formas de uso também contribuem na elaboração dessa imagem.

Como toda cidade, Medianeira é constituída de múltiplas faces, um mosaico de possibilidades perceptivas expressa por signos. Neste artigo,

além dos signos locais perceptíveis, partimos da hipótese de que seria possível identificar nesse ecossistema, de um lado, as áreas supervalorizadas, bem cuidadas, de fino trato, expressas em símbolos e que seriam percebidas como inspiração para se continuar a zelar – tais signos objetivam ostentar a crença do poder, do *status* da cidade, das áreas tidas como pertencentes ao que é bom e belo, uma cidade ideal; de outro, locais que não recebiam tratamento adequado, de zelo, de cuidado, porção do ambiente não valorizada, maltratada. São locais, geralmente e cotidianamente, quase imperceptíveis para a maioria dos moradores urbanos e relegados a planos secundários no que diz respeito aos cuidados e às formas de uso, refletindo hábitos instituídos. Acreditamos que tais ambientes não são adequadamente percebidos e tratados devido à opacidade que a vivência habitual e cotidiana impõe a todo morador urbano.

Nossas observações livres nos permitiram perceber que, em Medianeira, as áreas bem cuidadas pertencem ao Centro e aos bairros nobres. Habitual e perceptivamente, o centro se constitui no signo de maior expressão da cidade. O zelo, a manutenção e a organização são mais visíveis nessas áreas, ambiente onde é perceptível a ostentação da riqueza, com monumentos, praças, prédios imponentes e *bulevares*. Em ambos, o esforço de manutenção, de investimento de recursos que os caracterizam como ambientes agradáveis e limpos, um cartão postal de fino trato.

Em termos ambientais, o centro de Medianeira (Figura 3) se constitui um fragmento icônico. Tanto pela observação direta da região central como pelo registro de imagens fotográficas, podemos destacá-lo como um ecossistema perceptível, com a praça limpa, ruas e *bulevares* circundantes bem varridos, jardins ornamentados, sem lixo ou entulhos.



Figura 3 – O centro de Medianeira e a Praça Ângelo Da Rol

Na região central das cidades, o espaço mais nobre é de possível acesso transitório a todo cidadão. Todavia, sua utilização e/ou ocupação das edificações fica restrita a uma parcela reduzida da população, geralmente, à classe média alta, evidenciando a segregação de classes. Isso também era perceptível em Medianeira.

Nas regiões de cercanias dos ecossistemas urbanos, os cuidados são poucos. Em Medianeira, à medida que nos afastamos do centro em direção às áreas limítrofes, podemos constatar que a manutenção e zelo contrastam, acentuadamente, com as áreas centrais. Tais contrastes também são observáveis na infra-estrutura de maneira geral, nos tipos e qualidade das edificações, pavimentações, sistemas de iluminação e esgotos, sempre em detrimento das áreas de cercanias.

Observamos e registramos que os fundos de vale, as margens de rios e encostas, os lotes baldios e regiões de periferia não são tratados da mesma maneira pelas pessoas e administradores públicos do lugar. Nestes locais, observamos a prática de disposição inadequada de resíduos sólidos (Figura 4), além da existência de um lixão anexo à cidade.

Observamos que o lixo é um dos maiores responsáveis pelos impactos ambientais negativos perceptíveis no ecossistema urbano de Medianeira.



Figura 4 – Hábitos perceptíveis de disposição inadequada de lixo em Medianeira

Os hábitos de disposição inadequada de lixo contribuem para a proliferação de vetores transmissores de doenças. Tais hábitos provocam, ainda, a poluição visual, maus odores, e contaminam o solo, a água e o ar. No ecossistema urbano de Medianeira constatamos o hábito local de disposição inadequada e incineração de lixo a céu aberto, que pode provocar impactos negativos, como a poluição do ar e a contaminação de lençóis d'água, pela liberação, percolação ou carreamento de substâncias químicas particuladas.

A cidade é percebida pelos atores sociais locais por múltiplas e subjetivas imagens do ambiente. Tais imagens, tanto as individuais como as coletivas, tendem a estabelecer uma intrincada teia de relações multifacetadas. Passaremos a caracterizar a percepção ambiental do ecossistema urbano de Medianeira pelos atores sociais locais.

A percepção ambiental em Medianeira e o sentimento *topofílico*

A leitura perceptiva do ambiente somente pode ser levada a efeito através de signos engendrados na mente do intérprete, pela percepção e legibilidade ambiental. Para Lynch (1999, p. 3), a legibilidade não é o único atributo importante na constituição de uma cidade, e, como lembra ele, “devemos levar em consideração não apenas a cidade como uma coisa em si, mas a cidade do modo como a percebem seus habitantes”.

Autores como Ferrara (1999), Lynch (1999), Silva (2000), Calvino (2003) e Rocha (2003) argumentam que, quando se pretende investigar a percepção ambiental do ecossistema urbano, seus constituintes e seu contexto, implica trabalhar com um mosaico de possibilidades. Nesse sentido, podemos dizer que uma cidade retrata o lugar de cada um, um ambiente dinâmico, habitual e sógnico, podendo ser legível ou não, geralmente constituído de fragmentos que suscitem no habitante sentimentos de *topofilia*¹¹ e/ou *topofobia*.

Para Tuan (1980, p. 5-129), “*topofilia* é o elo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico... associa sentimento com o lugar”. Em oposição a esse sentimento afetivo, o termo *topofobia* significa medo do lugar, ambiente ruim, não desejável.

A *topofilia* pode influenciar as crenças, os hábitos e as formas de uso do ambiente. Acerca desse sentimento, questionamos os atores sociais entrevistados se gostavam de morar em Medianeira. Registramos que o sentimento de *topofilia* é latente na maioria, pois 85 (97%) dos atores gostam de residir em Medianeira, dois gostam mais ou menos e apenas uma dona de casa disse-nos não gostar da cidade.

Esse sentimento é explicado em parte pelo tempo médio (21,6 anos) de residência dos atores na cidade, um dos condicionantes da *topofilia*. A afeição da maioria pelo ambiente investigado se caracteriza pelas essências dos núcleos de sentido que sistematizamos. Essencialmente, os atores percebem a cidade de Medianeira como calma, tranqüila, gostosa, acolhedora e sem muita violência ainda. Não há divergência perceptiva ou núcleos de significados distintos entre os grupos de profissionais investigados, indicando que a percepção dos moradores é similarmente *topofílica* para com a cidade.

Os argumentos que justificaram os sentimentos *atopofílicos* é uma situação de desemprego, um caso de violência urbana e a inexistência de oportunidades de lazer na cidade.

Questionamos os entrevistados sobre quais áreas ou regiões da cidade eles acreditavam serem mais importantes. Nove (10,2%) disseram que todas são importantes, e que a cidade deve ser pensada como totalidade. A maioria, 79 (89,8%), menciona áreas percebidas como mais importantes. Muitos deles vinculam tal importância às áreas geográficas onde residem ou ao seu local de trabalho. Isto reafirma a tese de que a *topofilia* é estimulada pela inter-relação com o ambiente. Entre as áreas percebidas como mais importantes, o centro da cidade foi o ambiente mais lembrado. Esse ambiente é mencionado por 55 (62,5%) dos entrevistados.

¹¹ O termo *topofilia* foi apresentado por Bachelard em 1957, quando editou a obra *A poética do espaço*, onde afirma que “precisamos examinar imagens bem simples, as imagens do espaço feliz” (Bachelard, 1993). A palavra *topofilia* não consta no dicionário Aurélio, entretanto podemos pensar em *topofilia* como a junção das palavras *topo* e *filia*. *Topo*, uma palavra de origem grega, *tópos*, significa panorama de um determinado lugar, enquanto que *filia* é sinônimo de atração, afinidade, afeição, amor. Em termos ambientais, Heemann e Heemann (2003, p. 113-114) consideram fecundo aproximar os conceitos de *Topofilia* e *Biofilia*: “[...] *Topofilia* (percepção, atitudes e ligação afetiva do ser humano para com o lugar ou ambiente físico) e de *Biofilia* (ligação afetiva com outros organismos e hábitos com os quais sentimos afinidade).”

Investigamos os atores sociais sobre a existência de algum ambiente na cidade de Medianeira do qual eles não gostavam. A maioria, 56 (64%), percebe a existência de pelo menos um ambiente *atopofílico* (Gráfico 1).

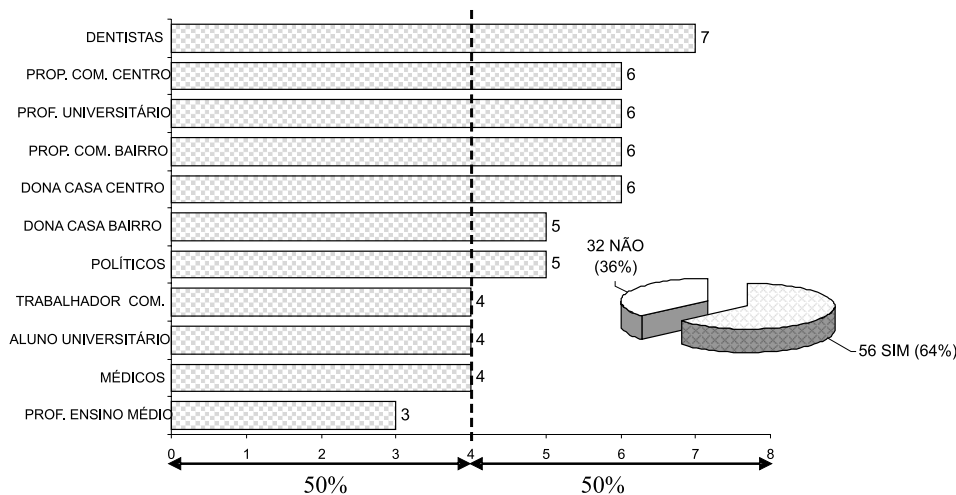


Gráfico 1 – Percepção dos atores sobre a existência de ambiente *atopofílico* em Medianeira segundo as profissões

Com exceção dos professores de ensino médio, em todos os grupos de profissionais investigados há pelo menos 50% deles que percebem a existência de tal ambiente.

Entre os 56 atores que percebem ambientes *atopofílicos*, 39 (70%) mencionaram os bairros pobres da periferia, 10 (18%), o ambiente lixo e 3 (5,3%), os rios malconservados. Os bairros citados constituem as cercanias da cidade e, também, são ambientes que apresentam os maiores problemas de infra-estrutura e áreas de favela.

Os argumentos usados para justificar os sentimentos *atopofílicos* em relação aos bairros são: falta de segurança; falta de investimentos em infra-estrutura nas vias de acesso e saneamento básico; qualidade de vida ruim dos moradores; lugar feio e triste e, por isso, deprimente; ambientes que não deveriam ter sido edificadas; que as habitações são um aglomerado de barracos.

Observamos que, nos arredores da área urbana planejada para Medianeira inicialmente (1950), foram estabelecidos bairros e até favelas, redimensionando e ampliando o ambiente. Ao longo dos anos, nestes locais, foram agregadas comunidades de novos cidadãos, muitos pobres e desfavorecidos social e economicamente. O mesmo ocorreu em determinadas áreas próximas ao leito do rio Alegria, regiões de inundações periódicas e de preservação da mata ciliar, com muitas nascentes. Algumas destas áreas foram sendo invadidas e habitadas irregularmente por sem-tetos. No diálogo com uma dentista constatamos a aversão, sentimento *atopofílico* por um destes ambientes:

– Acho que aquela região ali perto da ACIME [Prédio da Associação Comercial de Medianeira], ali, aquela região daquele rio. Acho que ali, sei lá, falta alguma coisa. É uma região dentro do centro da cidade e que está largado [...] tem casos até que é tipo, invasões, não sei, naquela região ali, não é? (Dentista entrevistada).

Na Figura 5, recortes do ambiente mencionado pela dentista.



Carlos Alberto Mucelin (2005)

Figura 5 – Margens do rio Alegria com habitações irregulares: área de invasão

Esse ambiente está localizado próximo à foz do rio Bolinha com o rio Alegria, uma região que possui várias nascentes, área que legal e ecologicamente deveria ser de preservação. Nesse lugar, como moradias, foram construídos barracos com lonas e restos de materiais. Os impactos ambientais negativos pelo lixo e esgotos são visíveis, além da evidente má qualidade de vida das pessoas que ali habitam.

O lixão de Medianeira (Figura 6) foi o segundo lugar *atopofílico* mais lembrado pelos atores sociais entrevistados. Esse ambiente, situado nas imediações ao sul de Medianeira, recebe todo o lixo urbano, inclusive o comercial, parte dos resíduos industriais e até aquele gerado em hospitais e clínicas médico-odontológicas.

O lixão é o ambiente de trabalho de um grupo de catadores de materiais recicláveis. Os trabalhadores fazem do local e seus constituintes o meio de sua sobrevivência e de seus dependentes. Lugar *topofóbico* com todo tipo de lixo misturado, numa confusão de cores e formas, ambiente degradado e poluído.

Os sentimentos *atopofílicos* para com este ambiente foram justificados como: possibilidade de provocar doenças nos catadores que lá trabalham; lugar muito triste e inadequado, constituído de muita sujeira e miséria; uma vergonha para a cidade. Observamos que os entrevistados não mencionam ou não percebem que o lixão possui potencial capacidade de poluir o ambiente. Nem mesmo os possíveis impactos negativos, como a contaminação que poderia afetar os moradores urbanos da cidade e das comunidades circunvizinhas. O lixão é percebido como um ambiente ruim, mas que, estando distante, não é muito prejudicial.



Figura 6 – O lixão de Medianeira e os catadores de materiais recicláveis

É importante salientar que o lixão de Medianeira, mesmo sendo responsável por um dos mais graves impactos ambientais negativos ao ecossistema local, foi lembrado por apenas 10% dos entrevistados. Mais de 1/3 deles não percebe a existência de um ambiente *atopofílico* na cidade. A não percepção do lixão como ambiente *topofóbico* é explicada em parte pela posição geográfica, que torna esse lugar imperceptível à comunidade, afastado dos olhos, a não ser quando vinculado aos noticiários televisivo, impresso e falado. Isso reforça a tese de Peirce de que a percepção e a cognição são essencialmente pragmáticas e dependem das vivências cotidianas e dos fatos experienciados.

Percebendo impactos ambientais em Medianeira

De forma pragmática, o ser humano constrói e reconstrói sua percepção do ambiente vivenciado, uma leitura *sígnica* que cotidianamente realizamos interpretando o ambiente, que se expressa em *signos*. Determinados ambientes e seus entornos e aspectos positivos e negativos de seu contexto experienciado cotidianamente podem mascarar problemas e impactos ambientais muitas vezes determinantes para a qualidade de vida dos atores sociais.

Quanto ao ecossistema urbano de Medianeira, questionamos os entrevistados se eles percebiam a existência de problemas ambientais.¹² Para quatro entrevistados, Medianeira não tem tais problemas. A maioria, 84 (95,5%) atores, percebe a existência deles nesse ambiente urbano. Em quatro dos 11 grupos de oito entrevistados havia um ator que não percebia a existência de problemas ambientais na cidade: uma dona de casa de bairro, um proprietário comerciante do centro e outro de bairro e um médico.

Os 84 (95,5%) entrevistados que percebem a existência de problemas ambientais mencionam uma série de impactos ambientais negativos.

¹² Questionamos os atores participantes como "problemas ambientais" em vez de impactos ambientais como forma de facilitar a compreensão dos entrevistados, especialmente aos atores sociais de escolaridades restritas.

As percepções dentro dos 11 grupos indicam que os impactos mais latentes são: a problemática gerada pelo lixo, a poluição dos rios e o ambiente lixão. Entre eles, apenas nos grupos de médicos e proprietários do comércio de bairro investigados o lixão não foi citado. Muitos impactos ambientais latentes e perceptíveis na cidade foram percebidos e mencionados (Quadro 1).

Quadro 1 – A percepção dos impactos ambientais negativos em Medianeira

IMPACTOS AMBIENTAIS	FREQÜÊNCIA
Lixão	11
Esgoto	12
Rio	24
Lixo	35

Entre os 82 atores que percebiam problemas ambientais, o lixo foi mencionado 35 vezes (42,7%). Depois os rios, com 29,3%, o esgoto, com 14,6%, e o ambiente lixão, com 13,4%. A percepção dos atores investigados se alinha ao que percebemos e registramos no ambiente urbano de Medianeira, ou seja, que o lixo, o sistema de esgotos, os ambientes rio e lixão são responsáveis por fortes impactos ambientais. Não registramos argumentos sobre os impactos causados pelos efluentes gerados pelas empresas locais, tais como as indústrias de alimentos,¹³ o comércio em geral e as empresas de serviços, como postos de combustíveis e de lavagens de automóveis, que são responsáveis por grande parte do efluente gerado na cidade. No que se refere ao lixo, os entrevistados destacam os hábitos locais indevidos de disposição inadequada em praticamente toda a cidade, especialmente nas ruas e nos rios. Mencionam que são evidentes a sujeira, as moscas e a poluição visual, com diversos monturos localizados em diferentes pontos da cidade, além de hábitos imprudentes de incineração desses resíduos. Argumentam que esses hábitos foram instituídos pela falta de informação e/ou conscientização da população.

Sobre os problemas envolvendo os rios na área urbana, os atores dizem acreditar que eles estão poluídos. Mencionam a ausência da mata ciliar, com a disposição de lixo nas margens e leito, a água contaminada, além de edificações irregularmente construídas ao longo de suas margens (Figura 7). Estas percepções se alinham às nossas observações livres.

O uso da água pelo ser humano é inevitável. Quando a água é devolvida ao meio ambiente, excepcionalmente ela tem as mesmas características de quando foi captada – ocorrem alterações nas composições de sais, matéria orgânica, outros resíduos poluidores e na temperatura. No ecossistema urbano de Medianeira, assim como na maioria das cidades do Brasil, o uso da água tem um ciclo característico de impacto ambiental negativo. A água é captada do rio Alegria, tratada

¹³ A maior parte do efluente gerado na cidade é lançada no rio Alegria, principal corpo coletor. Em Medianeira estão instaladas duas grandes indústrias de alimentos, as cooperativas Lar e Frimesa. A Frimesa é uma das maiores do Brasil, e a unidade industrial da cidade abate 1,5 mil suínos/dia. A empresa possui quatro lagoas de tratamento para o efluente gerado. Depois da quarta lagoa, o efluente é lançado no rio Alegria, que serve de corpo receptor. Informações no site <<http://www.frimesa.com.br>>. Acesso em 4 out. 2006.

e fornecida para a população pela Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar). Parte retorna para o mesmo rio, na forma de efluente, ou é percolada a partir das fossas sépticas, comumente construídas.

A poluição dos mananciais no contexto urbano ocorre de várias maneiras. Constituem fontes poluidoras os esgotos domésticos, comerciais e industriais e a destinação inadequada de resíduos sólidos em fundos de vale, margens de rios e monturos. Os impactos ambientais negativos que afetam as comunidades aquáticas dos rios pelo aporte de nutrientes provenientes das ligações de esgotos domésticos lançados *in natura* e efluentes das atividades industriais e comerciais são imensuráveis.

Conhecer, experienciar os fragmentos do ambiente urbano ou ter informações indiretas sobre eles permite e estimula a formação da percepção ambiental. Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados sobre a existência ou não de rio(s) na cidade. A maioria, 86 (97,7%) entrevistados, sabe da existência de rios no ambiente urbano local, e apenas um professor do ensino médio e um dentista afirmam não saber. Aos que sabem, perguntamos o nome de algum rio local e constatamos que 83 (94,3%) deles conhecem o nome de pelo menos um rio local, enquanto que cinco entrevistados não sabem ou não lembram.



Figura 7 – Impactos ambientais negativos e perceptíveis nas margens e leito do rio Alegria

Questionamos os atores sobre a importância de um rio para uma cidade; apenas um aluno universitário e uma dona-de-casa de centro afirmaram não saber. Para um proprietário do comércio do centro e três donas-de-casa de bairro, a água de um rio para uma cidade é percebida como essencial.

Organizamos os núcleos de significados percebidos e usados pelos atores para enunciar a importância de um rio para uma cidade: para a maioria, 58 (66%) entrevistados, a importância do rio é vinculada ao fornecimento de água; cinco acreditam que ele é importante para o equilíbrio do ecossistema; nove dizem que o rio é vida; cinco afirmam que ele deve

ser limpo, pois reflete a consciência da população; um disse que ele serve para jogar esgoto; e um percebe o rio como sinônimo de riqueza. A importância de um rio para a cidade na percepção dos atores investigados revela uma compreensão utilitarista do rio. A maioria da população local percebe o rio como “recurso hídrico” apenas. Essa crença contribui para uma forma de uso nociva à conservação do ambiente.

As respostas indicam que os moradores de Medianeira percebem o ente rio como constituinte ambiental importante, porém não como ecossistema. Esse ecossistema aquático presente no contexto urbano da cidade fica relegado à informação indireta, e a maioria dos atores sociais locais não estabelece com ele efetiva interação.

Em nossas observações livres constatamos que o rio Alegria não é utilizado para atividades de pesca ou lazer, especialmente no perímetro urbano. Registramos que a não interação com o rio é mais acentuada entre os mais jovens e os moradores recém-chegados. A interação e a percepção desse rio são maiores entre os residentes mais antigos de Medianeira, principalmente aqueles profissionais com mais de 30 anos de idade. Entre eles houve quem mencionasse que, em suas infâncias ou quando eram adolescentes, habitualmente realizavam pescarias ou atividades de lazer, como banho e piqueniques.

A crença da maioria de que as águas do rio Alegria são poluídas contribui para o “afastamento” dos moradores de Medianeira do ambiente rio, modificando e esmaecendo o hábito cultural local de interação com ele. Esse afastamento do ambiente natural vem ao encontro ao que Tuan (1980, p. 110) escreveu: “Na vida moderna, o contato físico com o próprio meio ambiente natural é cada vez mais indireto e limitado a ocasiões especiais.”

Afirmamos aos entrevistados que em Medianeira havia o rio Alegria. Questionamos se eles o conheciam. A maioria, 57%, afirmou conhecê-lo (Tabela 1).

Tabela 1 – Atores entrevistados que disseram conhecer o rio Alegria

ATIVIDADE	CONHECE	NÃO CONHECE	CONHECE PARTES
Proprietário do comércio do centro	4	1	3
Proprietário do comércio de bairro	4	2	2
Professor universitário	4	2	2
Professor ensino médio	5	1	2
Aluno universitário	4	3	1
Trabalhador do comércio	5	0	3
Políticos	7	1	0
Médicos	3	2	3
Dentistas	5	3	0
Dona-de-casa do centro	4	2	2
Dona-de-casa de bairro	5	1	2
TOTAL	50	18	20

Com exceção dos médicos, nas demais profissões investigadas, mais da metade dos entrevistados conhecem o rio Alegria.

Conhecedores ou não do rio Alegria, pedimos aos entrevistados que o descrevessem. Como já dissemos, 86 (98%) deles sabem da existência

de pelo menos um rio na cidade. Mesmo aqueles atores que nunca estiveram às margens dos rios locais percebem-nos como poluídos. Não registramos nenhum argumento que considerasse o rio na área urbana como bom ou belo, a não ser quando o entrevistado argumentava sobre como ele deveria ser. Entre os argumentos perceptivos registramos que o rio Alegria é tido como um rio pequeno, feio, sujo, maltratado e poluído. Argumentaram que havia na cidade o hábito local de disposição inadequada de lixo no rio e que os esgotos nele são lançados *in natura*. Mencionam também que suas margens na área urbana são desprovidas de mata ciliar.

Vinte (23%) atores dizem não conhecer o rio Alegria, e 18 (20%) deles o conhecem apenas parte. Mesmo os atores que têm informações indiretas sobre o rio percebem-no como poluído. Argumentando sobre conhecer o rio Alegria, um proprietário de comércio de bairro assim se expressou:

– Ah, bastante. As pessoas estão usando ele como depósito de lixo. Não vêem que o rio, ele está falando com você, que ele é vida, que ele grita e muitas vezes se revolta: “eu estou aqui, faço parte de você!”. Mas as pessoas não vêem isso, só vão perceber no futuro, quando ele não vai mais existir.

A água do rio Alegria é percebida pela maioria, 55 (62,5%) atores, como suja, poluída ou contaminada. Apenas um trabalhador do comércio e um professor universitário consideram que as suas águas são de boa qualidade. Vinte atores não sabem, e 11 deles vinculam-na ao serviço de captação e ao tratamento da Sanepar. O reservatório de captação da Sanepar, que abastece Medianeira, está localizado a montante, nas imediações da área urbana.

Um estudo realizado por Menegol (2002), que monitorou a qualidade da água do rio Alegria, mostrou que a maioria dos parâmetros de qualidade da água atendia a exigências da Resolução Conama 020/86 para rios de classe III no local de captação da Sanepar. Esse estudo revelou ainda que, no perímetro urbano, o rio Alegria é impactado negativamente, especialmente pelo lançamento de esgotos *in natura*.

A percepção do rio Alegria e a percepção da água que abastece a cidade são similares. Ficou evidente, pelos núcleos de significados, que os moradores tendem a associar o rio à função de abastecimento de água. Apenas cinco atores vinculam a importância do rio ao equilíbrio ambiental ou mesmo às questões ecológicas ou ecossistêmicas. Quanto às águas do rio Alegria, registramos quatro núcleos de sentido sógnicos perceptivos: para dois atores a água é de boa qualidade; 55 consideram que a água é péssima e poluída; 20, que ela abastece a cidade; e 11 não têm informações a respeito (Tabela 2).

Nos argumentos de um dos proprietários do comércio de bairro, a percepção dos costumes e hábitos locais:

– Olha, sobre a água do rio Alegria eu vou te dizer que, pelo costume que tem aqui, a população, inclusive o pessoal que trabalha na área de agricultura e suinocultura, que eles têm o hábito de jogar tudo quanto

é dejetos no rio. Inclusive tem até uma charge que eu vi no jornal há pouco tempo que o cara abriu o chuveiro e saiu geladeira, forno, tudo em cima dele no banheiro.

Tabela 2 – A percepção dos atores sobre a água do rio Alegria

ATIVIDADE	PÉSSIMA: POLUÍDA	NÃO SABE	ABASTECE CIDADE
Proprietário do comércio do centro	4	3	1
Proprietário do comércio de bairro	4	3	1
Professor universitário	5	2	0
Professor ensino médio	7	1	0
Aluno universitário	6	1	1
Trabalhador do comércio	4	1	2
Políticos	4	2	2
Médicos	5	3	0
Dentistas	5	1	2
Dona-de-casa do centro	7	0	1
Dona-de-casa de bairro	4	3	1
TOTAL	55	20	11

Peirce definiu signo como algo que significa alguma coisa para alguém. Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados que cor eles atribuiriam ao rio Alegria, se ele pudesse ser representado por uma. Nosso propósito era verificar se os participantes escolheriam uma cor signíca que o simbolizasse, formando um núcleo signíco perceptivo pela maioria. O grupo de entrevistados, em sua maioria, associou o rio às cores marrom, amarela, preta e cinza (Gráfico 2).

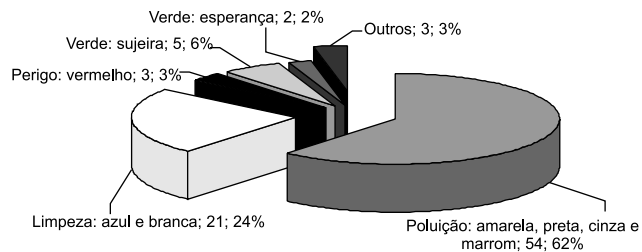


Gráfico 2 – Cores que representam o rio Alegria segundo os atores

Uma diversidade de cores foi mencionada para representar o rio Alegria. A maioria, 55 atores, considera que suas águas são poluídas. As cores escuras atribuídas, como marrom e preta, foram associadas a poluição, sujeira, contaminação, lixo, falta de cuidado e lançamento de dejetos e esgotos. As cores claras mencionadas, como prata, azul clara e branca, indicaram que as percepções dos atores não retratavam a situação do rio em termos dos impactos visíveis ou perceptíveis, mas como eles gostariam que as águas do rio estivessem.

Segundo Tuan (1980), todos os povos distinguem culturalmente as cores preta e branca com associações sígnicas positivas e negativas. Para ele, o que mais se observa é a associação do branco às coisas positivas e do preto às negativas. Essa pressuposição de Tuan vem ao encontro das percepções sígnicas perceptivas dos atores sociais que investigamos.

A água do rio Alegria foi percebida e representada pela maioria como um signo negativo, vinculado à poluição, sendo a cor marrom a mais mencionada (35 vezes). Em termos semióticos, podemos inferir que a cor marrom atribuída ao rio, e, conseqüentemente, à sua água, é um signo ou representâmen que expressa uma qualidade associada às condições ambientais e aos impactos negativos perceptíveis. Para Peirce (2003), se um signo aparece como uma simples qualidade, na sua relação com seu objeto, então ele é classificado como um quali-signo, pois diz respeito única e exclusivamente à pura qualidade, e não pode ser encarnado a não ser em um objeto, algo que se restringe à contemplação.

Entre as percepções da água ou do rio Alegria como um signo, registramos dois núcleos sígnicos mais contundentes: o rio de águas limpas, desejado, ideal; e o rio agredido, poluído, sujo e contaminado (Figura 8).

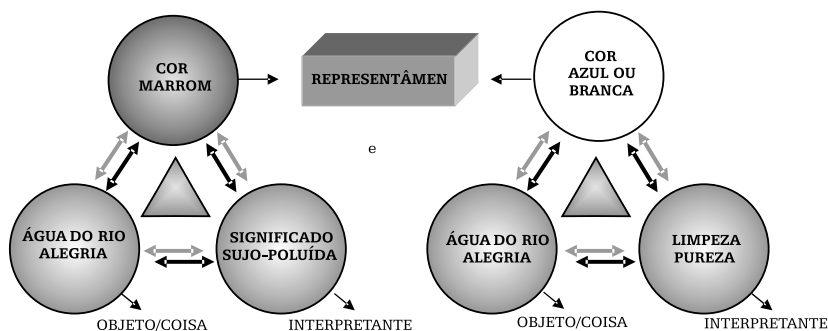


Figura 8 – As cores como representâmen do rio Alegria ou sua água

Investigamos a percepção dos entrevistados sobre a relação do homem com o ambiente, questionando-os se o ser humano respeitava o meio ambiente e se procurava usufruir dele com bom senso. A maioria, 71 (81%) atores, afirma que o homem não respeita o meio ambiente e não tem bom senso quanto ao uso. Outros 17 (19%) disseram que o homem respeita em parte ou que as novas gerações têm uma consciência mais voltada à preservação ambiental. Apenas uma dentista disse que acredita que o homem respeita o meio ambiente, mas afirma que sua percepção se baseia na sua forma de agir.

Nessa mesma linha de questionamento, indagamos se a população de Medianeira respeitava o meio ambiente. As respostas foram similares àquelas atribuídas ao homem de maneira geral. Dos 88 entrevistados, 65 acreditam que o morador de Medianeira não respeita o meio ambiente e 23 deles acreditam que esse respeito quase inexistente.

Considerações finais

A utilização dos recursos naturais pela população urbana e as formas de uso do ambiente são influenciadas pelas crenças e hábitos e, muitas vezes, contribuem para a ocorrência de impactos ambientais geralmente negativos. Muitos impactos são perceptíveis em seu contexto ou até mesmo em ambientes mais afastados; outros são mascarados pela opacidade que a vida cotidiana produz, tornando-os quase imperceptíveis. Isso se alinha ao que Ferrara (1999, p. 153) escreveu, que usos e hábitos juntos engendram a imagem do lugar, entretanto ele lembra que é uma característica da rotina cotidiana projetar sobre essa imagem “uma membrana de opacidade que impede sua percepção, tornando o lugar, tal como o espaço, homogêneo e ilegível, sem decodificação”.

Em nossa investigação observamos e registramos a opacidade perceptiva de determinados fragmentos do ambiente pelos atores participantes em todas as profissões pesquisadas. Determinados hábitos vigentes são, em parte, responsáveis por impactos ambientais negativos ao ecossistema urbano.

Muitas agressões ambientais que ocorrem no espaço urbano são perceptíveis, enquanto outras não são tão evidentes, mesmo latentes. Tuan (1980, p. 1) entende que o valor da percepção é fundamental quando se busca solução de determinadas agressões ambientais: “percepção, atitudes e valores – preparam-nos, primeiramente, a compreender nós mesmos. Sem a autocompreensão não podemos esperar por soluções duradouras para os problemas ambientais, que, fundamentalmente, são problemas humanos.”

Concordamos com Silva (2002, p. 166) de que as “características de identificação da cidade, seu uso, suas transformações e suas relações podem ser apreendidas pela Semiótica e quando mapeadas e analisadas tornam-se importante instrumento para o planejamento urbano”.

Registramos a crença da população de que os ambientes centrais ou nobres são melhor cuidados pelo poder municipal, relegando a outros planos a manutenção e o zelo dos ambientes das áreas limítrofes, fundos de vale, rios e as vias dos bairros de cercanias, confirmando nossa hipótese. Os atores investigados percebiam que a administração pública de Medianeira tratava distintamente regiões centrais e nobres em detrimento de áreas mais afastadas. Embora a maioria acredite que os tratamentos destes ambientes devam ser similares, afirmam que o centro “exige” um cuidado maior por ser um “cartão de visitas” da cidade.

As formas de uso do ambiente e os hábitos originados pelas crenças revelaram situações da realidade urbana do ecossistema urbano de Medianeira. Pelos núcleos de significados, registramos que nem os grupos de atores com maior escolaridade percebem o potencial poluidor ambiental e os riscos para a saúde pública que o ambiente lixo representa.

Experientiamos a atividade de caracterização da percepção ambiental urbana, das crenças e hábitos que determinam o uso. Observamos que ela pode ser semioticamente analisada e sistematizada. Os resultados destes estudos se constituem instrumento valioso para o planejamento,

a gestão e a educação ambiental urbana. Nesse sentido, as investigações de percepção do ambiente segundo as crenças e hábitos das comunidades podem contribuir com a educação ambiental, por estimular a compreensão do lugar, engendrar novas percepções, abalar crenças e instituir hábitos ambientais mais saudáveis.

Referências bibliográficas

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1991.

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

DEL RIO, V. Cidade da mente, cidade real: percepção ambiental e revitalização na área portuária do Rio de Janeiro. In: _____. *Percepção ambiental: a experiência brasileira*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1999. p. 3-22.

FERRARA, L. D'A. *Olhar periférico: informação linguagem, percepção ambiental*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999.

FIDALGO, A.; GRADIM, A. *Manual de semiótica*. Biblioteca On-line de Ciência da Comunicação, da Universidade da Beira Interior – Covilhã, Portugal. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-manual-semiotica-2004.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

HEEMANN, A; HEEMANN, N. Natureza e percepção de valores. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, n. 7, p. 113-116, jan./jul. 2003.

IBRI, I. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva: Hólon, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Medianeira*. Disponível em: <<http://www.Ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 31 ago. 2006.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEDEIROS, M. G. L. de; BELLINI, L. M. *Educação ambiental como educação científica: desafio para compreender ambientes sob impactos*. Londrina: UEL, 2001.

MEDEIROS, M. G. L. de. *Signos naturais e culturais em Porto Rico: educação ambiental e semióticas em uma microrregião da planície de inundação do alto rio Paraná*. 2003. Tese (Doutorado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

MENEGOL, S. *Avaliação de características físico-químicas do leito do Rio Alegria*. Medianeira, 2002. Monografia (Tecnologia Ambiental) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Unidade de Medianeira, Medianeira, 2002.

NÖTH, W. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

ODUM, E. P. *Ecologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

OTT, C. *Gestão pública e políticas urbanas para cidades sustentáveis: a ética da legislação no meio urbano aplicada às cidades com até 50.000 habitantes*. 2004. 198 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PEIRCE, C. S. *Escritos coligidos*. Seleção de Armando Mora D'Oliveira. Tradução de Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly* 12, p. 286-302, Jan. 1878. Disponível em: <<http://www.peirce.org/writings/p119.html>>. Acesso em: 11 ago. 2005.

_____. The fixation of belief. *Popular Science Monthly* 12, p. 1-15, Nov. 1877. Disponível em: <<http://ubista.ubi.pt/~comum/peirce-charles-fixation-belief.html>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

QUEIROZ, J. *Semiose segundo C. S. Peirce*. São Paulo: Educ, Fapesp, 2004.

ROCHA, L. B. *O centro da cidade de Itabuna: trajetória, signos e significados*. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. 20. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SILVA, J. M. Cultura e territorialidades urbanas: uma abordagem da pequena cidade. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, Inverno 2000.

SILVA, J. M. Os marcos referenciais na estruturação espacial da cidade de Concórdia (SC). *Revista de História Regional*, v. 7, n. 1, p. 161-195, Verão 2002.

TANSLEY, A. G. The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, London, v. 16, n. 3, July 1935.

TUAN, Y. F. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980

Carlos Alberto Mucelin, doutor em Ecologia Ambiental pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR, é professor do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

mucelin@utfpr.edu.br

Marta Bellini, doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

martabellini@uol.com.br

Recebido em 6 de novembro de 2006.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental

Irene Mauricio Cazorla
Miriam Cardoso Utsumi
Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana
Aida Carvalho Vita

Resumo

Analisou-se a relação entre o domínio afetivo e o desempenho em Matemática, de 1.021 estudantes de 1^a a 4^a série do ensino fundamental. Foram utilizados 15 problemas de adição e subtração e quatro questões sobre Matemática. A maioria dos estudantes (56,5%) afirmou gostar muito de Matemática, apresentando-se como de cunho afetivo a razão principal. Quanto ao gênero, não foram encontradas diferenças no desempenho e no gosto pela Matemática. Das 15 questões, os estudantes da 1^a série acertaram, em média, 6,44 questões; os da 2^a, 7,63; os da 3^a, 7,59; e os da 4^a, 9,58 questões, com um aproveitamento, portanto, situado entre 53,3% e 63,9%. O desempenho no teste mostrou relacionar-se de forma positiva e linear com a série e com o gosto pela Matemática. Pôde ser observado que os estudantes que afirmavam dar valor à Matemática e confiavam em sua capacidade cognitiva obtiveram os melhores desempenhos.

Palavras-chave: domínio afetivo, desempenho, Matemática.

Abstract

Relation between 'affection' and performance in mathematics of students of the initial grades of basic education

It was analyzed the relationship between the affective domain and the performance in Mathematics, of 1021 students, from 1st to 4th series of Basic Education. It was used 15 addition and subtraction problems and four subjects on Mathematics. Most of the students (56,5%) affirmed to like a lot of Mathematics, being the main reason of affective stamp. There were not found differences in the performance, nor in the preference for the Mathematics for gender. Of the 15 problems, the students of the 1st series got right, on average, 6,44 problems; the ones of the 2nd, 7,63; the ones of the 3rd, 7,5 and, the ones of the 4th, 9,58 problems, that is, a performance between 53,3% and 63,9%. The performance in the test linked in a positive and lineal way with the series and with the preference for Mathematics. The students that gave value to Mathematics and that trusted their cognitive capacity obtained the best performances.

Keywords: affective domain, performance, Mathematics.

Introdução

É possível verificar, em qualquer nível de ensino, que existem estudantes que gostam de Matemática, como também outros que têm grande aversão por esta disciplina. Mitos e crenças se criam em torno da Matemática, como a que mais reprova, a mais difícil, abstrata, sem utilidade na vida, aquela de que as mulheres não gostam e para a qual não são competentes, entre outros.

Essas crenças podem ser reforçadas quando avaliações de larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mostram que o desempenho de mulheres e de escolas em que o corpo discente tem baixo nível socioeconômico e clima acadêmico desfavorável é menor (Andrade, Franco, Carvalho, 2003).

Outros indicadores, como, por exemplo, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), que avalia o nível de habilidades matemáticas da população brasileira, também podem ser considerados de modo a reforçar essas crenças negativas em relação à Matemática. Por outro lado, esses dados também indicam que a variável que mais adequadamente apresenta explicações para essa situação, ou seja, que mais se correlaciona com a variável desempenho no teste, é o grau de instrução a que o sujeito teve acesso. Outras variáveis também são consideradas importantes para explicar o desempenho, tais como idade, sexo e classe econômica (David, 2004).

Isto sugere que, apesar dos graves problemas enfrentados no ensino de Matemática, a escola permanece, ainda, o meio que permite reverter esse quadro, e, nesse sentido, pode ser observado que existe uma clara consciência do papel reservado à escola no ensino de Matemática, constante em documentos oficiais que norteiam seu rumo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2001), é necessário que, nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, o aluno adquira confiança em sua própria capacidade para aprender Matemática e explore um bom repertório de problemas que lhe permitam avançar no processo de formação de conceitos; enfatiza-se, nesse sentido, o desenvolvimento de atitudes favoráveis para a aprendizagem de Matemática, para o estabelecimento de confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais quanto a propor e resolver problemas, curiosidade para questionar, explorar e interpretar os diferentes usos da Matemática, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana.

Em outras palavras, surge a evidência de que a escola não pode e nem deve limitar seu trabalho apenas ao domínio cognitivo, mas também dedicar especial atenção aos diversos aspectos do domínio afetivo.

O domínio afetivo

Hoje é amplamente reconhecido o papel essencial que o domínio afetivo desempenha na aprendizagem de Matemática e com que interfere na sua qualidade, tendo em vista que alguns aspectos desse domínio estão fortemente arraigados no indivíduo e não podem ser facilmente modificados pela instrução (Gómez-Chacón, 2003).

Esta situação se mostra ainda mais crucial quando se trata do ensino de Matemática nas séries iniciais, porque o estudante se encontra na fase das operações concretas (Piaget, 1990), aprendendo a linguagem materna, momento em que o eixo norteador de sua aprendizagem configura-se no querer, no gostar e no prazer que lhe proporciona a aprendizagem de um novo conceito ou procedimento.

Dessa forma, é importante investigar os diversos aspectos afetivos (crenças, valores, atitudes, confiança, etc.) e a relação que eles mantêm com o desempenho escolar dos alunos na aprendizagem de Matemática, de modo a nortear a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Segundo Loos, Falcão e Acioly-Régnier (2001), o fenômeno da aprendizagem humana não se limita ao âmbito do funcionamento das estruturas cognitivas, mas também se estende aos fenômenos considerados subjetivos, pois a emoção e a cognição coexistem em um mesmo indivíduo e interferem diretamente em sua vida mental e em seu comportamento. Para esses autores, os grandes teóricos da Psicologia, como Piaget, Freud, Vygotsky e Wallon, apontam uma relação indissociável e complementar entre cognição e afetividade, não obstante ter, a maioria desses teóricos, concentrado seu trabalho em um destes dois aspectos.

Esse quadro vem mudando nos últimos anos, e diversos pesquisadores, tais como Mandler e Weiner, entre outros, têm contemplado essa relação em seus trabalhos, sob diferentes enfoques teóricos. Entretanto, apesar desses avanços, eles acreditam não terem alcançado ainda quadros teóricos suficientemente apropriados à descrição dessa relação de forma cabal e menos conflitiva.

Em âmbito mais restrito, o estudo da relação entre o domínio afetivo e a aprendizagem matemática, como objeto de pesquisa, inicia-se na década de 1950, com a exploração do conceito de atitudes em relação à Matemática, consideradas enquanto sentimentos dos sujeitos com relação à disciplina Matemática, isoladamente de outros componentes transitórios, tais como o professor, o método de ensino, etc. (Brito, 1998).

Todavia, segundo Gómez-Chacón (2003), é apenas no final da década de 1980 que a pesquisa em Didática da Matemática começa a focar os aspectos afetivos na aprendizagem matemática, acrescentando a importância do contexto sociocultural, destacando-se os trabalhos de D'Ambrosio, Bishop, Mellin-Olsen e Lerman.

O principal problema detectado para compreender a afetividade e sua relação com o ensino e aprendizagem da Matemática tem sido encontrar uma definição clara sobre o que é afeto ou domínio afetivo, uma vez que não se tem apresentado um consenso na conceituação dos descritores do domínio afetivo; e essa situação se explica, já que os mesmos termos podem apresentar significados diferentes para a Psicologia ou para a Educação Matemática, e, mesmo dentro de um campo, a terminologia não tem conseguido se referir univocamente ao mesmo fenômeno nem elucidar como este se relaciona com a aprendizagem em Matemática.

Gómez-Chacón (2003) identifica três correntes de descritores do domínio afetivo: a primeira inclui atitudes, crenças, considerações, gostos e preferências, emoções, sentimentos e valores; a segunda se refere a uma extensa categoria de sentimentos e humor (estados de ânimo), considerados diferentes da cognição pura, e que inclui atitudes, crenças e emoções; e a terceira se refere a uma categoria geral cujos componentes servem para compreender e definir o domínio, sendo eles as atitudes e os valores, o comportamento moral e ético, o desenvolvimento pessoal, as emoções (entre as quais se encontra a ansiedade), os sentimentos, o desenvolvimento social, a motivação e a atribuição.

Diante dessa ampla gama de definições, a autora segue a conceituação de McLeod, definindo o domínio afetivo como uma extensa categoria de sentimentos e humor, considerando as emoções e os sentimentos como descritores básicos aos quais se adicionam as crenças, atitudes, valores e considerações. Nesse quadro, os fatores afetivos considerados substantivos para a compreensão da aprendizagem de Matemática são as *crenças*, as *atitudes* e as *emoções*, sendo observado que a relação que se estabelece com a aprendizagem é cíclica:

Ao aprender Matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela – problemas, atuações do professor, mensagens sociais, etc.

– que geram nele certa tensão. Diante desses estímulos, reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Esta reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a Matemática. Se o indivíduo depara-se com situações similares repetidamente, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração, etc.) pode ser automatizada e se “solidificar” em atitudes. Estas atitudes e emoções influenciam nas crenças e colaboram com sua formação (Gómez-Chacón, 2003, p. 23).

Para a autora, as *crenças* são um dos componentes do conhecimento subjetivo implícito do indivíduo sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem, apresentando-se como base a experiência do indivíduo, e sua definição, portanto, ocorre em termos das experiências e conhecimentos subjetivos do estudante e do professor; elas podem ser categorizadas em: crenças em relação à Matemática, a si mesmo, ao ensino de Matemática e ao contexto social no qual se desenvolvem, e aquelas dos dois primeiros tipos interferem, de alguma forma, na aprendizagem matemática.

Segundo Bermejo, como citado por Gil, Blanco e Guerrero (2005), as crenças em relação à Matemática apresentam um cunho menos afetivo e dizem respeito às crenças sobre a importância da Matemática, sua dificuldade e sua natureza, enquanto a percepção de utilidade se correlaciona com o desempenho, vindo a surgir no contexto escolar. Já as crenças dos estudantes (e do professor) em relação a si mesmos possuem um forte componente afetivo e abrangem as crenças relativas ao autoconceito, à confiança e à atribuição causal do sucesso e do fracasso escolar.

A confiança em si mesmo e as expectativas de auto-eficácia fazem com que o estudante se engaje de forma mais ativa no processo de aprendizagem. Quando o estudante se sente competente, ou seja, quando confia em sua capacidade e tem alta expectativa de auto-eficácia, valoriza as tarefas e se sente responsável, incrementa a quantidade de esforço despendido e de perseverança e estimula a sua capacidade de superação ou adaptação às situações adversas, mantendo um bom controle sobre o processo de auto-regulação do nível de estresse e ansiedade.

Segundo Gómez-Chacón (2003), as *atitudes*, em geral, se configuram como uma predisposição avaliativa (positiva ou negativa) que determina as intenções pessoais e influi no comportamento. Elas estão formadas por um componente cognitivo, que se manifesta nas crenças que lhes são implícitas; um afetivo, que se manifesta nos sentimentos de aceitação ou de repúdio à tarefa ou matéria; e um intencional ou de tendência a um certo tipo de comportamento. Já as *emoções* constituem respostas organizadas além da fronteira dos sistemas psicológicos, incluindo o fisiológico, o cognitivo, o motivacional e o sistema experiencial, e surgem como resposta a um acontecimento, interno ou externo, que possui uma carga positiva ou negativa para o indivíduo. A pesquisa nesta área, todavia, é bastante escassa, devido à dificuldade do diagnóstico apropriado desses constructos, ausência de instrumentos adequados para a medição e também de referenciais teóricos consistentes.

Por outro lado, um fator importante a ser considerado para a compreensão não só dos esquemas cognitivos, mas também das interferências afetivas implicadas no processo de aprendizagem, é o que se refere ao momento evolutivo vivenciado pelo sujeito que aprende Matemática (Loss, Falcão, Acioly-Regnier, 2001).

Segundo Piaget e Inhelder (1995), o esquematismo cognitivo evolui desde um estado inicial, centrado na própria ação, para a construção de um universo objetivo e descentrado; a afetividade, por seu turno, evolui a partir do estado de não-diferenciação entre o eu e o mundo para um processo diferenciado, no qual são comuns as trocas entre o eu e as pessoas (sentimentos interindividuais) e o eu e as coisas (interesses variados).

Conseqüentemente, existem especificidades próprias ao domínio afetivo quando se trabalha com crianças que estão passando para a adolescência, e isso implica interagir com sujeitos no estado das operações concretas e com os que estão entrando no estado das operações lógico-formais, em processo de formação do sujeito como *ator social* (Duveen, 1995).

A criança, num crescendo, vai da emoção para a razão, e faz o que gosta, o que lhe dá prazer. Sozinha, ela poderá dizer e fazer o que quiser pelo prazer do momento, mas em grupo, diante de outras pessoas, sentirá a necessidade de pensar naquilo que irá dizer e fazer para que possa ser compreendida (Smole, Diniz, 2001).

E é na escola, mais especificamente na sala de aula, que a criança interage com outras crianças, com o professor e com o conhecimento. Sem a interação social, a lógica da criança não se desenvolve plenamente, porque é nas situações interpessoais que ela se sente induzida a se mostrar coerente. Nesse contexto, além da emoção e da razão, começam a surgir os sentidos de responsabilidade, do dever e da utilidade daquilo que está aprendendo, isto é, apresenta-se a oportunidade da efetivação da valoração e da consciência com relação à qualidade e utilidade do conhecimento matemático (Gómez-Chacón, 2003).

A pesquisa no campo do domínio afetivo no Brasil

No Brasil, diversos trabalhos que analisam o domínio afetivo e sua relação com o desempenho em Matemática foram desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (Psiem), da Faculdade de Educação da Unicamp, liderado por Brito (1998), que, em sua tese de livre docência, traduziu, adaptou e validou uma escala de atitudes em relação à Matemática, construída e validada por Aiken e Dreger nos Estados Unidos da América, orientando diversas dissertações e teses nessa área.

A autora analisou as respostas dadas por 2.007 estudantes de escolas públicas, da 3ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, em três cidades do interior de São Paulo. Nesse universo, ela verificou que a Matemática foi, ao mesmo tempo, a matéria favorita (23,5%) e também aquela de que os estudantes menos gostavam (22,7%). As atitudes

mais positivas foram as dos alunos da 3ª e 4ª séries e as menos positivas, as dos alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. Os meninos apresentaram atitudes mais positivas do que as meninas, e os alunos que prestavam mais atenção na sala de aula tendiam a manifestar atitudes mais positivas do que aqueles que não o faziam. A autora concluiu que esses resultados “desmitificavam” algumas crenças, principalmente aquela de que a Matemática é que gera medo e ansiedade, e que, às vezes, acaba “ensinando” atitudes negativas.

Gonzalez e Brito (2001) reportam um estudo que investigou 136 estudantes de 2ª a 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas no qual foi verificado que a Matemática era a matéria que os estudantes “mais gostavam de estudar”, já haviam “ouvido falar de sua importância” e tinham “utilizado em situações da vida cotidiana”. Ao mesmo tempo, ficou evidenciado que muitos deles já haviam experimentado “sentimentos de frustração”, sentindo-se envergonhados, nervosos e tristes, quando erravam os exercícios matemáticos.

No campo das emoções, o trabalho de Loos, Falcão e Acioly-Regnier (2001) estudou a ansiedade na aprendizagem de Matemática no tocante à passagem da aritmética para a álgebra, em 77 estudantes de 6ª e 7ª séries do ensino fundamental de uma escola pública federal de Pernambuco. Os autores concluíram que as atitudes e os sentimentos negativos são mais proeminentes principalmente na 6ª série; que existem indicações da relação entre desempenho e atitude/crença/sentimento, uma vez que as dificuldades no trato com a Matemática/Álgebra aparecem associadas ao desprazer no trato com a disciplina; que os meninos valoram mais a Matemática do que demonstram as meninas; que o excesso de ansiedade ou a falta de controle adequado desta tende a bloquear o indivíduo em situações de impasse; e, finalmente, que as dificuldades cognitivas e afetivas próprias da passagem da Aritmética para a Álgebra parecem somar-se às dificuldades de ordem didática.

Outros trabalhos que abordam também a afetividade não foram aqui citados por terem como participantes de pesquisa professores ou estudantes de cursos de graduação. Referências bibliográficas adicionais a esse respeito podem ser encontradas nos *sites* do Banco de Dissertações e Teses (Banteses) – do Centro de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação da Unicamp –, do Grupo Psiem e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática (Proem) da PUC de São Paulo.¹

Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo do tipo *levantamento* ou *survey*, que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), consiste em técnica de aplicação direta de questionário estruturado e padronizado a uma amostra representativa de uma população a ser pesquisada.

Foram participantes da pesquisa 1.021 alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de 26 escolas públicas pertencentes a seis municípios

¹ Banteses: <http://www.cempem.fae.unicamp.br/banteses/bancodt.htm>
Grupo Psiem: <http://lite.fae.unicamp.br/grupos/psiem/resumoteses.htm>
Proem: http://www.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacoes_defendidas_acad.html

do sul da Bahia. Foram aplicados um teste, do tipo lápis e papel, composto por 15 problemas de adição e subtração, e um pequeno questionário com questões referentes à idade, sexo, sentimentos com relação à Matemática e pessoa que auxiliava o sujeito nas tarefas matemáticas.

O teste, elaborado por Magina et al. (2001), apresentava problemas de adição e subtração, em situações familiares, e envolvia pequenas quantidades. Para utilizá-lo, foi solicitada a autorização das autoras, que, além de repassarem o instrumento original, também orientaram e cederam os protocolos de análise da pesquisa.

O teste e o questionário foram aplicados pelos professores das escolas, de forma coletiva, em uma única seção, entre os meses de maio e setembro de 2005.

As respostas dadas aos problemas do teste foram categorizadas como certas, valendo um ponto cada uma, e como erradas ou deixadas em branco, atribuindo-se-lhes zero ponto. Conseqüentemente, o número de respostas corretas variou de zero a quinze, o que, no presente trabalho, foi denominado de desempenho.

As razões evocadas para gostar ou não de Matemática foram agrupadas em quatro categorias que emergiram das respostas dos próprios alunos: crenças em relação a si mesmo, o que foi denominado de *competência cognitiva*; crenças em relação à natureza da Matemática, o que se denominou de *dificuldade*, crenças em relação à sua utilidade e importância na vida, com a denominação de *valor*; e sentimentos, denominados de *afeto* (Quadro 1). Essas categorias foram classificadas, segundo seu sentido, como positivas, negativas ou neutras.

Essa categorização foi submetida a dois juízes, pesquisadores da área de Educação Matemática, para avaliar o propósito da concordância da categorização. Foram raras as respostas em que os juízes discordaram da categorização utilizada, e, nesses casos, prevaleceu a categoria que obteve dois votos: dos dois juízes ou de um dos juízes e o das pesquisadoras.

Quadro 1 – Sentidos e categorização afetiva das respostas

Categoria	Sentidos		
	Positivo	Negativo	Neutro
Competência Cognitiva	Aprende mais, porque aprende; Ensina os números, a contar, somar, multiplicar; Ensina muito, tem mais aula de Matemática, o prof. ensina bem; Aprende a ler, é bom de ler; Quero aprender, tem que fazer.	Eu não sei, não sou boa, não entendo, não aprendo; Passa muito dever e não sei fazer.	
Dificuldade	É fácil; Nunca perdi em Matemática, sou boa, me dou bem.	Dificuldade, é difícil, é complicada; Tem muito cálculo, muita conta; É difícil, mas a prof. ensina mais; Não gosto de me concentrar, dor de cabeça	Porque é mais ou menos; às vezes é fácil, às vezes eu sei, às vezes eu não sei.
Valor	É importante, muito usada na vida, ajuda em muitas coisas; Deixa a pessoa inteligente; Para me formar cedo, para passar.		
Afeto	É bom, é ótimo, é muito boa; Gosto de Matemática, gosto muito; É legal, divertida, interessante, especial, maravilhosa; Gosto de cálculo, conta, números; Melhor matéria, matéria favorita, predileta; É bom de fazer, resolver, de fazer; Ama, adora, amor; É bom epassa muito dever, passa muita conta; Gosto de estudar, gosto de fazer contas; Porque sim; É bonita.	É um pouco chato; Porque não.	

A análise dos dados foi realizada utilizando-se o pacote estatístico SPSS (Norusis, 1993). O nível de significância foi de 5%, porém foi apresentado o nível de significância da amostra (p -valor), a fim de propiciar liberdade ao leitor para a extração de suas próprias conclusões.

Resultados e discussão

Dos 1.021 estudantes pesquisados, 163 estavam na 1ª série, 208 na 2ª série, 354 na 3ª série e 296 na 4ª série; a distribuição por sexo foi de 51,6% para meninos e 47,2% para meninas. Em relação à idade, essa variou de 6 a 15 anos, com uma idade média de 9,5 anos e desvio padrão de 1,8 anos. Observa-se que as meninas eram ligeiramente mais jovens do que os meninos em todas as séries ($t_{(957,6)} = 4,527$, $p = 0,000$), com exceção da 1ª série ($t_{(142)} = 1,516$; $p = 0,132$), na qual não foram encontradas diferenças significativas.

Em relação à ajuda nas tarefas extra-escolares, 60,9% dos estudantes responderam de forma afirmativa, 29,1%, negativamente e 10,0% não responderam. Foi solicitado aos que responderam afirmativamente que indicassem quem os ajudava. Dos 512 que assinalaram que recebiam ajuda, 54,9% mencionaram o pai, a mãe, ambos ou um deles e mais alguém; 16,4%, os irmãos; 26,4%, outra pessoa (tios, primos, amigos, outros familiares, outras pessoas); e 2,3%, um professor particular.

● O gosto pela Matemática

A maioria dos participantes (56,5%) respondeu que gostava muito de Matemática; 16,7%, mais ou menos; 10,3%, pouco; 9,3% não gostavam; e 7,2% não responderam. Estes resultados são bastante animadores, tendo em vista que menos de um quinto dos alunos manifestou não gostar ou gostar pouco da disciplina.

Analisando-se a relação entre o gosto pela Matemática e sexo (Figura 1), observa-se que, apesar de se ter obtido um percentual ligeiramente maior de meninos que afirmaram gostar muito, isto não foi estatisticamente significativo ($c^2_{(4)} = 5,001$; $p = 0,287$); ou seja, os meninos e as meninas gostavam ou não de Matemática da mesma forma, diferentemente do que foi encontrado nos estudos de Brito (1998).

Já o gosto pela Matemática se relacionou de forma significativa com a série ($c^2_{(15)} = 123,688$; $p = 0,000$), sendo que os alunos da 2ª série afirmaram gostar mais e os da 3ª, gostar menos; observa-se, também, que a maioria dos estudantes que não responderam a esta questão era oriunda da 1ª e 2ª séries.

Ao se analisar o gosto pela Matemática correlacionado à ajuda nas tarefas extra-escolares, observou-se uma forte relação ($c^2_{(8)} = 117,848$; $p = 0,000$) entre essas duas variáveis, explicada basicamente pelo fato de que os que não responderam sobre as tarefas gostavam menos de Matemática.

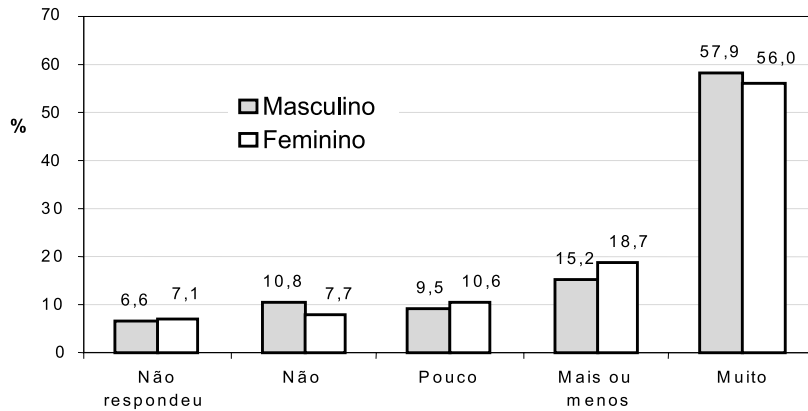


Figura 1 – Relação entre o gosto pela Matemática e sexo – 2005

Quando a análise é restrita aos 512 estudantes que responderam que recebiam ajuda, não foi encontrada relação entre quem ajudava e o gosto dos estudantes pela Matemática ($\chi^2_{(12)} = 11,098$; $p = 0,521$), o que indica ter o estudante manifestado gosto ou não pela Matemática independentemente da pessoa que o ajudava nas tarefas extra-escolares.

● **Relações entre o gosto pela Matemática e o desempenho no teste**

O desempenho no teste, avaliado pelo número de respostas corretas aos 15 problemas, variou de zero a 15, com uma média de 7,99 e desvio padrão de 3,84 respostas corretas, conforme a Tabela 1. Os meninos apresentaram um desempenho médio ligeiramente superior ao das meninas, mas essa diferença não foi significativa.

Tabela 1 – Análise do desempenho (*) no teste segundo as variáveis estudadas

Variável	Categorias	Nº de estudantes	Média ⁽¹⁾	Desvio padrão	Estatística ⁽²⁾	p-valor
Sexo	Masculino	527	8,19 a	3,838	$t_{(1007)} = 1,374$	0,170
	Feminino	482	7,86 a	3,802		
Série	1ª	163	6,44 a	3,936	$F_{(3,1017)} = 30,102$	0,000
	2ª	208	7,63 b	3,609		
	3ª	354	7,59 b	3,725		
	4ª	296	9,58 c	3,534		
Gosto pela Matemática	Não respondeu	74	6,35 a	4,066	$F_{(4,1016)} = 9,886$	0,000
	Não	95	6,66 ab	3,244		
	Pouco	105	7,74 bc	3,724		
	Mais ou menos	170	8,99 c	3,733		
	Muito	577	8,17 c	3,832		
Total		1.021	7,99	3,836		

Notas: * O desempenho foi avaliado pelo número de respostas corretas dadas aos 15 problemas.

¹ Médias com letras iguais não diferem estatisticamente segundo o teste de Duncan.

² A hipótese sendo testada é igualdade de médias do desempenho segundo as categorias das variáveis.

Já quanto ao desempenho por série, ficou visível uma relação linear crescente em relação à série (Figura 2), com exceção da 3ª série, que mostrou estagnação. Para cada ano de instrução houve um ganho médio de pouco menos de uma resposta correta.

Por um lado, este resultado crescente em relação à série era esperado, pois como o teste estava composto por problemas de adição e subtração, com quantidades pequenas e situações familiares, os alunos das séries mais avançadas deveriam apresentar, naturalmente, um desempenho superior. Assim, eram esperados diferenças e aproveitamentos maiores nas últimas séries. Entretanto, pôde ser observado que a média obtida pelos estudantes da 4ª série foi de 9,58 respostas corretas, o que, de um total de 15 problemas, perfaz um aproveitamento médio da ordem de 63,9%, e, quando comparado à média da 1ª série (6,44), verifica-se um ganho de apenas três respostas certas em quatro anos de instrução.

O desempenho no teste também mostra uma tendência linear e crescente com relação ao gosto pela Matemática,² isto é, quando se passa de uma categoria para a seguinte em sentido positivo, há um ganho médio de 0,6 respostas corretas, que é relativamente pequeno. Esse pequeno ganho deve-se sobretudo ao desempenho similar entre os que não responderam e os que não gostam da matéria e à queda no desempenho dos estudantes que gostam muito em relação aos que gostam mais ou menos (Figura 3). Observa-se a formação de dois grupos: de um lado, os que não gostam ou não responderam, com os menores desempenhos, e de outro lado, os que gostam pouco, mais ou menos e muito.

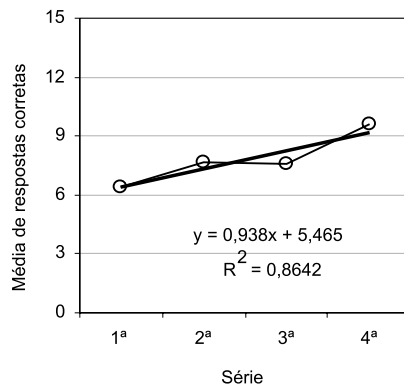


Figura 2 – Desempenho por série

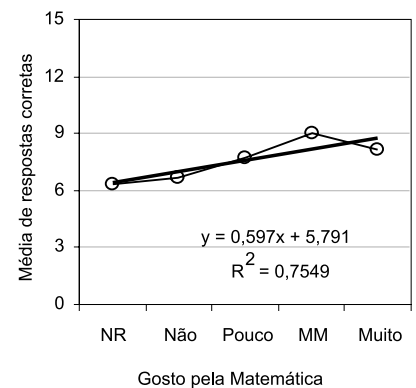


Figura 3 – Desempenho segundo o gosto pela Matemática

Chama a atenção o fato de estudantes que afirmaram gostar mais ou menos de Matemática terem obtido melhor desempenho em relação aos que afirmaram gostar muito, embora essa diferença não tenha sido significativa (Tabela 1). Este último resultado é um pouco preocupante, pois esperava-se que estudantes que gostassem muito de Matemática se saíssem melhor do que os demais.

Analisando-se o desempenho por série (Figura 4), observa-se que os estudantes que afirmaram gostar mais ou menos de Matemática

² Para ajustar a reta de regressão entre o desempenho e gosto pela Matemática, esta variável foi transformada em números da seguinte forma: 0 = Não respondeu; 1 = Não; 2 = Pouco; 3 = Mais ou menos e 4 = Muito.

praticamente obtiveram o melhor desempenho em todas as séries. Os estudantes que afirmaram não gostar ou não responderam tiveram, praticamente, o pior desempenho.

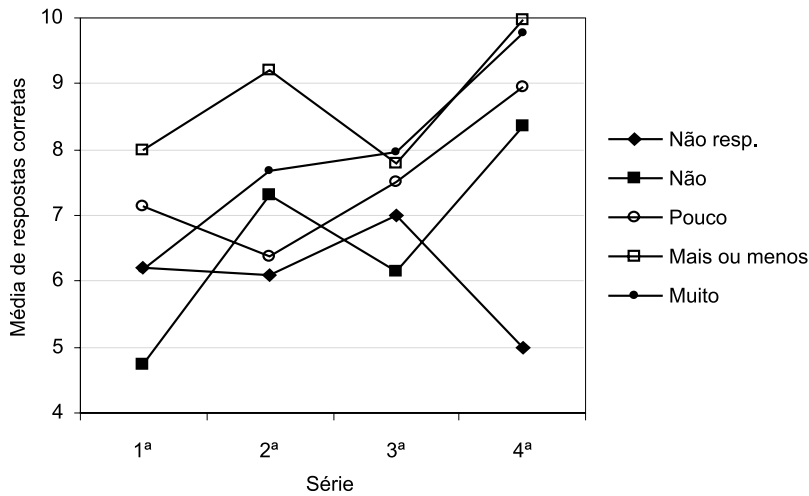


Figura 4 – Desempenho segundo o gosto pela Matemática, por série

Restringindo-se a análise aos 685 estudantes que assinalaram os motivos do gostar (ou não) de Matemática, a maioria deu respostas de cunho afetivo (47,8%), seguida pelos que indicaram a percepção de dificuldade (28,9%), de competência cognitiva (16,9%) e, por último, de valor da Matemática (6,4%). Por outro lado, o sentido do afeto foi marcadamente positivo (69,9%), seguido do negativo (27,5%), e apenas 2,6% das respostas apresentaram-se neutras. Observa-se que a categoria “dificuldade” foi a única que apresentou sentido neutro, enquanto a valoração da Matemática só ocorreu de modo positivo, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes segundo sentido e categorias afetivas

Categorias	Sentidos						Total	
	Positivo		Negativo		Neutro			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Afeto	278	40,6	49	7,2	0	0,0	327	47,8
Dificuldade	59	8,6	121	17,7	18	2,6	198	28,9
Competência								
Cognitiva	98	14,3	18	2,6	0	0,0	116	16,9
Valor	44	6,4	0	0,0	0	0,0	44	6,4
Total	479	69,9	188	27,5	18	2,6	685	100,0

A Figura 5 ilustra o desempenho médio dos estudantes segundo o sentido e a categoria. Entre os estudantes que responderam de forma positiva, os que davam valor à Matemática obtiveram melhor desempenho, seguidos dos que deram respostas ligadas à competência cognitiva, embora essas diferenças só tenham sido significativas no nível de significância de 10%, ($F_{(3,475)} = 2,268$; $p = 0,080$). Já entre os estudantes

que se posicionaram de forma negativa não foram encontradas diferenças nos desempenhos ($F_{(2,185)} = 0,630$; $p = 0,534$).

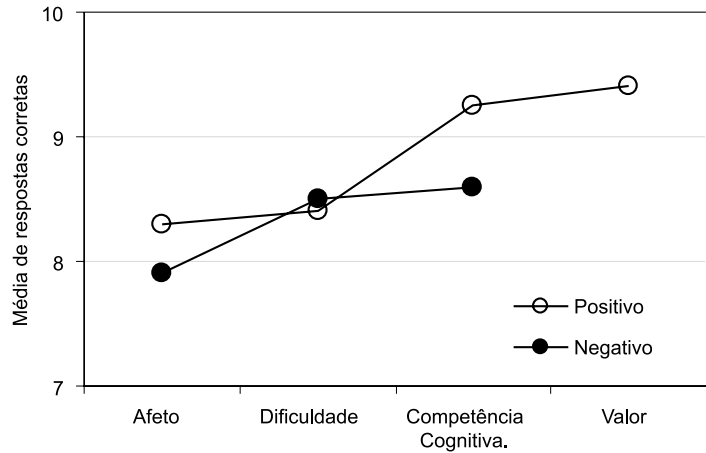


Figura 5 – Desempenho médio dos estudantes por categorias estudadas

Analisando-se a relação entre as categorias afetivas e o desempenho, por série (Figura 6), pode-se verificar que na 1ª série não apareceu a valoração da Matemática, enquanto mais estudantes a incorporaram nas séries posteriores. Relação similar aconteceu quanto à percepção da competência cognitiva. Esses resultados parecem indicar a existência de uma relação direta com o amadurecimento da criança, num crescendo da emoção para a razão (Smole, Diniz, 2001) e a partir do estado de não-diferenciação entre o eu e o mundo para um processo diferenciado no qual são comuns sentimentos interindividuais e interesses variados (Piaget, Inhelder, 1995).

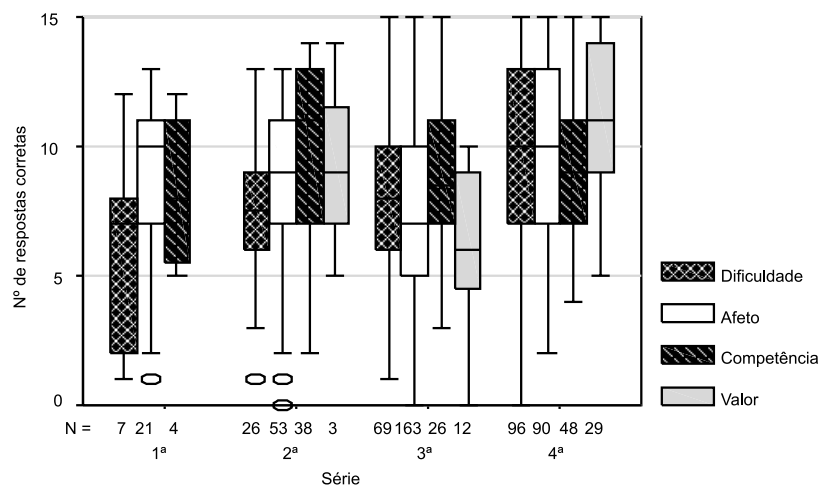


Figura 6 – Desempenho dos estudantes por série segundo categorização afetiva

Observa-se ainda que a 3ª série quebra a tendência linear do desempenho ao longo das séries, mostrando estagnação no desempenho e menor gosto pela Matemática. Na categorização afetiva esta série se concentra na dimensão do afeto e dificuldade.

Tecendo algumas considerações

É muito alentador ter encontrado 56,5% de estudantes que afirmam gostar muito de Matemática, o que contribui para desmistificar a crença de que as crianças não gostam de Matemática, principalmente por se tratar de estudantes de baixo poder aquisitivo, de escolas públicas localizadas em municípios de pequeno porte, marcadamente rurais. Mas, por outro lado, é também desafiador constatar o baixo nível de desempenho no teste matemático, pois, em quatro anos de instrução, houve um ganho de apenas três respostas corretas em 15, da 1ª para a 4ª série.

A dimensão positiva do gostar de Matemática que emerge da fala dos próprios estudantes – *Gosto de matemática porque é legal, divertida, interessante, especial, maravilhosa, bonita, melhor matéria, matéria favorita, predileta*, entre outras – parece sinalizar que é necessário valorizar na escola a dimensão do prazer em aprender. Assim, parafraseando Assmann (1988), é preciso reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento³ tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional.

É importante salientar que o *fazer* na fala dos estudantes parece evidenciar a concepção de ensino que norteia a prática de seus professores, que se limitam a solicitar que os alunos façam *muitas contas, muitos cálculos, muitos problemas*, valorizando a repetição, memorização e mecanização, ou seja, denotando uma abordagem tradicional de ensino de Matemática. Quando responderam sobre os motivos do gostar de Matemática, apenas quatro das 1.021 crianças fizeram referências entre a leitura e a Matemática (*É bom de ler e Aprende a ler*), apesar de estarem nesta fase de escolarização em intenso trabalho com a língua materna. E quando solucionaram os problemas do teste, nenhuma utilizou qualquer outra representação que não os algoritmos tradicionais ensinados pela escola ou a mera escrita de números.

Além disso, a presença de um número significativo de instrumentos com questões não respondidas, textos desconexos e sem sentido, bem como dos relatos de professores-colaboradores que tiveram de ler o instrumento, pois os estudantes não conseguiam entender o que estava sendo solicitado, evidenciam o pouco domínio da leitura e escrita e a necessidade de um trabalho mais intenso entre a língua materna e a Matemática.

Nesse sentido, há de se concordar com Smole e Diniz (2001) quanto à afirmação de que a escrita nas aulas de Matemática pode se aproximar mais da aprendizagem da língua materna através da proposição de textos mais elaborados nas aulas de Matemática, como escrever problemas

³ A expressão “morfogênes do conhecimento” serve para enfatizar que as experiências de aprendizagem se caracterizam por seu caráter de processo, representando novas qualidades emergentes do processo (Assmann, 1988, p. 116).

em forma de poemas, elaborar histórias de ficção envolvendo figuras geométricas, organizar dicionários de termos matemáticos, produzir resumo de conceitos matemáticos em uma determinada atividade.

Diante desses resultados, o professor deve repensar o seu fazer pedagógico pautado na transmissão do conhecimento, comprometido com determinadas formas de resolver problemas e fazer contas que, muitas vezes, não lhe possibilita perceber que, para construir o saber, o aprendiz necessita “brincar” com os conhecimentos, desenhando-os, apagando-os, inserindo-os, unindo-os, separando-os. Somente nesse jogo com o conhecimento é que se pode encontrar prazer – quando os conhecimentos são questionados, aplicados ou estendidos (Duhalde, Cuberes, 1998).

Da perspectiva das categorias afetivas, a competência cognitiva e a valoração da Matemática parecem ser determinantes no desempenho e estão mais presentes nas séries finais. A valoração não apareceu na 1ª, na qual foi marcante a dimensão afetiva.

Nesse sentido, chama-se a atenção para uma possível limitação da técnica utilizada (preenchimento de questionário) para captar os sentimentos das crianças mais novas que ainda não estavam plenamente letradas, entre as fases de centração e socialização, dificultando que elas atribuíssem ou expressassem algum valor para a Matemática.

Observa-se que alguns estudantes expressam de forma clara a importância da aprendizagem da Matemática, principalmente em relação ao seu futuro, conforme demonstram suas falas – *muito usada na vida, ajuda em muitas coisas; deixa a pessoa inteligente; para me formar cedo, para passar* –, sendo que as duas últimas podem ser interpretadas como o receio de reprovação por causa da matéria.

A 3ª série apresentou um perfil diferenciado em relação às outras, mostrando estagnação no desempenho e menor gosto pela Matemática. Na categorização afetiva, esta série se concentrou na dimensão do afeto e dificuldade. Essas evidências ficam como provocações para futuros trabalhos.

Finalmente, a crença de que os meninos gostam mais de Matemática e são mais competentes nessa disciplina do que as meninas parece não se sustentar, diante dos resultados aqui encontrados.

Por ora, apesar do desempenho ter ficado aquém do esperado, as condições encontradas podem ser consideradas favoráveis para a implementação de um trabalho diferenciado, que transforme o *gostar, saber e fazer* em um ser-fazer cada vez mais competente.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. de. Gênero e desempenho em Matemática ao final do ensino médio: quais as relações? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, p. 77-95, 2003.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília, 2001.

BRITO, M. R. F. Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática. *Zetetiké*, v. 6, n. 9, p. 109-162, 1998.

DAVID, M. M. M. S. Habilidades funcionais em Matemática e escolarização. In: FONSECA, M. da C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: IPM, 2004.

DUHALDE, M. E.; CUBERES, M. T. G. *Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261-293.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.

GIL, N.; BLANCO, L. J.; GUERRERO, E. El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas: una revisión de sus descriptores básicos. *Unión*, n. 2, p. 15-32, 2005.

GÓMEZ-CHACÓN, I. M. *Matemática emocional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALEZ, M. H. C. de C.; BRITO, M. R. F. A aprendizagem de atitudes positivas em relação à Matemática. In: BRITO, M. R. F. (Org.). *Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Insular, 2001.

LOSS, H.; FALCÃO, J. T. da R.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. A ansiedade na aprendizagem da Matemática e a passagem da aritmética para a álgebra. In: BRITO, M. R. F. (Org.). *Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Insular, 2001.

MAGINA, S. et al. *Repensando adição e subtração: contribuições dos campos conceituais*. São Paulo: Proem, 2001.

NORUSIS, M. J. *SPSS for Windows Base System User's Guide Release 6.0*. Chicago, IL: SPSS Inc., 1993.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Trad. de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Irene Mauricio Cazorla, doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc)
icazorla@uol.com.br

Miriam Cardoso Utsumi, doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da Universidade São Paulo (USP)/ São Carlos-SP.
mutsumi@icmc.usp.br

Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana, mestre em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc)
eurivalda@uesc.br

Aida Carvalho Vita, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).
aida_vita@hotmail.com.br

Recebido em 27 de março de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE

Nadia Patrícia Novena

Resumo

O objetivo do presente estudo foi analisar as representações sociais da sexualidade de alunos da educação básica e compreender como estas servem de referência para a produção de subjetividades. Para a apreensão das representações sociais, levantamos os discursos de alunos na faixa etária de 13 a 17 anos, de ambos os sexos, da escola pública estadual e da rede privada do Recife, acerca da sexualidade. Aplicamos a técnica de entrevista semi-estruturada e definimos a análise de conteúdo para tratar as informações e discursos produzidos pelos alunos. As representações sociais da sexualidade identificadas nos discursos dos adolescentes foram: o ficar; a virgindade; a gravidez na adolescência; e a homossexualidade.

Palavras-chave: sexualidade, representação social, organização escolar.

Abstract

Social Representations of youth about sexuality – a study among students of the primary/secondary school in Recife-PE

This paper intends to analyse social representations of sexuality, as a reference to the production of the self, among students of the Primary/Secondary School. In order to understand social representations, we collected discourses of students ranging from 13 to 17 years old, who were enrolled at public and private schools, located in Recife. Interviews were based on a semi-structured technique, out of a previously conceived script and define the information collected among students. Social representations of exuality identified at the discourse of the adolescents were the following: brief encounters; virginity; pregnancy and homosexuality.

Keywords: sexuality, social representation, self and school organisation.

Introdução

A sexualidade apresenta-se como um dos temas mais inquietantes do universo da organização escolar. Neste estudo, que se propõe analisar as representações sociais da sexualidade de alunos da educação básica e compreender como estas servem de referência para a produção de subjetividades,¹ a sexualidade foi concebida não somente a partir da dimensão do sexo com caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico. Em função da dinâmica cultural que instala constantemente sentidos, valores, normas, interditos e permissões, faz-se necessário que se considere a sexualidade para além disso, ou seja, para a complexidade que esse termo comporta, percebendo-a como um fenômeno mais global que envolve a nossa existência como um todo, produzindo diferentes subjetividades que dão sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos e atividades sociais.

Na sociologia, os estudos sobre as temáticas que envolvem a sexualidade, como a homossexualidade e a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, se multiplicaram de forma significativa com o surgimento da Aids, a partir da década de 1980 (Loyola, 1999, p. 31). Considerando a importância dessas produções delimitadas no campo epidemiológico, a autora ressalta que se faz necessário reconhecer que esses estudos também promoveram um fortalecimento da associação da sexualidade à sua dimensão biologizante e naturalizada,² trazendo de volta a oposição entre o bom sexo e o mau sexo, o normal e o patológico.

¹ Embora o escopo do trabalho seja fazer uma reflexão sobre as representações sociais relativas à sexualidade de um grupo de estudantes das redes pública e privada de Recife, acreditamos que ele possa contribuir para a reflexão das temáticas que abarcam a sexualidade, como gênero, juventude, reprodução e prevenção das DST/Aids, na medida em que apresenta os sentidos da sexualidade para os adolescentes e seus efeitos sobre as formas pelas quais organizam suas vidas sexuais.

² Na dimensão biologizante e naturalizada, a sexualidade é identificada somente como genitalidade e heterossexualidade (Loyola, 1999, p. 33).

A literatura mais recente nessa disciplina apresenta uma tendência de desconstrução e revisão da concepção naturalizada das temáticas que envolvem a sexualidade, considerando que essas não são fixas. De fato, seus significados e conteúdos variam ao longo da história, de uma sociedade para outra, entre os diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade e ao longo da própria vida dos indivíduos (Heilborn, 1999, p. 33).

Para além das temáticas de cunho científico, há também um movimento de entendimento da sexualidade a partir do senso comum que influencia a formação de opiniões, atitudes, estereótipos e que produzem representações sociais. É fundamental considerar, pois, quais são as representações sociais em torno da sexualidade e como os indivíduos que “encarnam” essas representações sociais as comunicam. Uma definição simples sobre a representação social é a seguinte:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, p. 43).

Nesse estudo, a representação social foi compreendida também como uma forma de dispositivo de produção de subjetividades, pois, além de ser social e historicamente produzida a partir da esfera do cotidiano e do senso comum, atribui sentido e significado aos diversos elementos que constituem o dispositivo (discursos e instituições; o dito e o não dito). Foucault (1998, p. 244), ao apresentar o termo dispositivo, afirma que a sua composição e função referem-se a

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; são elementos do dispositivo, o dito e o não dito. O dispositivo é um tipo de formação que, num determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, tendo, portanto uma função estratégica dominante. Em suma, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Assim, as representações sociais participarão da constituição de dispositivos discursivos, como, por exemplo, os que atuarão nas organizações escolares estabelecendo, implícita ou explicitamente, as “verdades” sobre a sexualidade.

As representações sociais, “enquanto formas de conhecimento prático que orientam as ações do cotidiano” (Spink, 1995, p. 121), intermedeiam a relação entre o sujeito e o objeto e, ao fazê-lo, possibilitam ao sujeito construir o mundo como a si próprio, pois, através da atividade simbólica e a partir da busca de sua história individual relacionada à história da sociedade da qual faz parte, o sujeito apreende o seu ambiente, construindo e reconstruindo mentalmente o seu objeto (mundo) dentro de um contexto de valores e regras. Realizadas e veiculadas no discurso, sendo esse, portanto, depositário e portador de significados, as

representações sociais participam da criação da realidade à qual se referem, pois, ao expressarem uma visão do grupo ou da organização, permitem a seus membros lá se reconhecerem e se investirem.

Para apreensão das representações sociais da sexualidade na vida escolar, foi constituído um grupo de 42 estudantes, sendo 20 provenientes de uma escola da rede pública estadual (Escola A) – 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino – e 22 provenientes da escola da rede privada (Escola B) – 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A faixa etária variou de 13 a 17 anos.

A partir da elaboração de um roteiro de entrevista estruturado em quatro módulos – 1. Dados pessoais; 2. Percepções acerca da sexualidade; 3. Tratamento do tema sexualidade por parte da organização escolar; e 4. Normas da escola em relação à sexualidade –, aplicamos a técnica de entrevista semi-estruturada. Definimos a análise de conteúdo, considerando as referências de Bardin (1988) e Bauer e Gaskell (2002), para tratar as informações e discursos produzidos pelos alunos. Esse momento permitiu a aproximação e a compreensão das representações sociais construídas e, também, entender a maneira de elas se constituírem em referências para a produção de subjetividades compartilhadas pelos atores da organização escolar.

As representações sociais da sexualidade, quando situadas na organização escolar, foram distribuídas em quatro unidades temáticas, a saber: *o ficar*, a virgindade, a gravidez na adolescência e a homossexualidade.

Tais unidades temáticas se apresentam com uma organização própria dentro do conjunto das representações sociais da sexualidade dos sujeitos pesquisados, guardando uma lógica específica e compondo, a partir de diferentes relações, o quadro de significações por eles atribuídas.

O ficar

A busca de um espaço que permita aos jovens a experimentação da sexualidade – através de novas sensações, como o abraço, o beijo e a primeira relação sexual – sem necessariamente estabelecerem algum tipo de compromisso como o namoro, por exemplo, somado ao processo de liberação sexual e, também, ao processo de desconstrução da família tradicional, abriram espaço para o surgimento, na década de 1980, de uma nova forma de relacionamento, *o ficar* (Chaves, 1997, p. 33; Jesus, 2005, p. 68).

No entanto, é importante salientar que, diferentemente de outras formas de relacionamento historicamente produzidas e socialmente legitimadas no Brasil – como a amizade, a corte, a paquera, o flerte, o caso, o namoro, o noivado e o casamento –, *o ficar*, que indica “deter-se, demorar-se e comprometer-se” (Lovisolo, 1992, p. 508), em muito se distancia de suas práticas sociais que têm apontado para uma variedade de usos e significados e para uma legitimação social parcial. Antes de prosseguirmos na análise dessa representação da sexualidade, faz-se necessária uma

breve digressão, a fim de situarmos o contexto social no qual surgiu essa forma de relacionamento amoroso entre os jovens.

Segundo Ariés (1981), ao longo do século 17, a família existia como realidade moral e social, e seu papel era especialmente a transmissão da vida (reprodução da espécie) e da herança (nome e bens). Essa organização da família patriarcal somente foi alterada nas sociedades modernas com o advento da Revolução Industrial, no século 18, que fez surgir, a partir das primeiras décadas do século 20, duas esferas distintas: a unidade doméstica e a de produção.

Embora tenha se mantido ao longo do tempo, “a função produtora da família assume novas feições e o grupo torna-se, sobretudo, uma unidade de produção doméstica, de soma de rendimentos e de consumo” (Bruschini, Ridenti, 1994, p. 32).

Além disso, o grupo familiar assume também a função de transmissão de hábitos e costumes, e, aos poucos, a mulher, à medida que conquista sua independência funcional e financeira, passa a representar também uma autoridade dentro da dinâmica familiar.

A partir da democratização política com a promulgação da Carta Magna de 1988, a família, no Brasil, passa à configuração atual de família nuclear. Essa nova configuração trouxe a redução do número de pessoas que vivem na mesma casa tipicamente a pais e filhos, desintegrando-se os antigos grupos familiares horizontalmente extensos.

Neste contexto de possibilidades de estabelecimento de relacionamentos “experimentais” que possam satisfazer o desejo, o prazer e o momento individual é que surge, entre os jovens, essa nova forma de relacionamento, o *ficar*. Ou seja, na medida em que os antigos dispositivos de controle da sexualidade não mais funcionam eficazmente, os jovens recriam outros dispositivos que lhes parecem mais apropriados para a constituição de relacionamentos afetivos fora da normalidade oficial.

O *ficar* pode caracterizar-se como uma forma de relacionamento muito comum entre os jovens dos grandes centros urbanos do Brasil, marcada pela troca de intimidades físicas a partir do pressuposto da ausência de compromisso (Chaves, 1997, p. 12). É interessante observar que esse pressuposto da ausência de compromisso, que representa um aspecto de demarcação entre este e outros tipos de relacionamento, é incongruente com o significado semântico do termo *ficar*, qual seja: “deter-se, demorar-se e comprometer-se” (Lovisol, 1992, p. 508).

Embora os adolescentes não o considerem um tipo de relacionamento, pois para eles acontece de maneira muito rápida, observamos que a sua significação indica: “1. Ato ou efeito de relacionar(-se). 2. Ligação afetiva, de amizade, condicionada por uma série de atitudes recíprocas; relação” (Lovisol, 1992, p. 964). Podemos considerar, então, o *ficar* um tipo de relacionamento, pois, conforme vimos, o significado do termo *relacionamento* não está vinculado a nenhum tipo de determinação temporal.

Como uma forma de representação da sexualidade, o *ficar* foi assim compreendido pelos adolescentes: “É namorar por pouco tempo. É namorar

sem compromisso, sem responsabilidade, tipo sem grude. Assim, sem muita importância.” (Aluna da escola A, 15 anos).

É compreendido também como um espaço de experimentação, de aprendizagem sobre as questões que envolvem a sexualidade: “Eu acho que é bom ficar porque a gente ganha experiência. Tipo assim, se você nunca beijou, nunca teve relações, fica meio difícil você saber reagir.” (Aluna da escola B, 16 anos). Nesse sentido, o ficar representa também uma alternativa para os alunos vivenciarem a sua sexualidade a partir de seus desejos. No entanto, para além de sua aparência, a de um relacionamento com ausência de compromisso, existe minimamente determinado um compromisso estabelecido, que, a depender do vínculo desenvolvido, será mantido ou não: “Tipo assim, se a gente gostar mesmo, a gente fica mais tempo, se não gostar também, a gente logo termina... tipo, a gente geralmente não fica à toa.” (Aluno da escola B, 16 anos).

Neste estudo, consideramos o *ficar* também um tipo de dispositivo de alianças, pois apresenta “regras” fluidas que permitem movimentar o desejo de (re)conhecimento das sensações libidinais entre duas pessoas quando se beijam e se acariciam: “No namoro rola muita pressão, então a gente acaba ficando porque é mais gostoso. É bom porque a gente aprende também como são essas coisas de sexo. E depois, quando a gente não quiser mais, a gente pára.” (Aluno da escola A, 14 anos).

Colocado dessa forma, esse dispositivo carrega em si um grande potencial erótico, pois estimula o exercício da sedução, dos jogos sensuais, sem a exigência da responsabilidade. Objetiva a busca do prazer a partir da exploração e da descoberta da própria sexualidade através da descoberta da sexualidade do outro. O outro assume, por vezes, as características de um objeto, ou seja, não é alguém que foi escolhido em função de sua individualidade ou particularidade, mas é alguém que irá simplesmente satisfazer um desejo e uma fantasia momentâneos: “Às vezes ce tá ali e de repente acaba ficando. Sei lá, vai dando uma vontade de beijar e transar. Cê tá ali, com a menina, mas podia ser com qualquer outra, o desejo é o mesmo.” (Aluno da escola A, 16 anos).

É interessante observar que embora no *ficar* exista a troca de carinho, de afeto e até a possibilidade da relação sexual, não pressupõe necessariamente uma relação de intimidade no sentido de uma ligação estreita, interior e profunda. A escolha da pessoa para *ficar* não apresenta, em geral, um critério estabelecido, ou seja, às vezes ocorre ao acaso. Em algumas situações essa escolha é feita em decorrência do grau de necessidade de satisfação de algum desejo ou em função de algum atrativo que o outro possa representar, como beleza ou ser virgem: “Quando a gente conhece alguém, às vezes a gente fica, às vezes não. Se a menina for bonita, gostosa, daí a gente aproveita logo, daí tem que rolar alguma coisa.” (Aluno da escola A, 15 anos).

Esse aspecto de satisfação dos desejos ou da busca do respeito do sentimento individual como um dos motivadores para o estabelecimento desse tipo de relacionamento expressa um movimento de exacerbação do individualismo, onde o eu de cada pessoa torna-se antes uma finalidade

do que um meio através do qual se conhece e se estabelece a relação com o mundo (Sennett, 1988, p. 16).

Um dos momentos em que se pode identificar esse processo são os jogos e brincadeiras que apresentam um caráter de competição e aposta, onde é considerado vencedor aquele capaz de conquistar o objeto de desejo do grupo: “Tem vez que a gente fica só porque a menina é tipo assim virgem, boca virgem, daí a gente fica instigando todo mundo a ficar com a menina, só pra ver quem vai ser o primeiro.” (Aluno da escola A, 14 anos).

Nos depoimentos apresentados, percebe-se que a atração sexual se mistura com manipulação e utilitarismo. Nessa perspectiva, o *ficar* se aproxima da idéia de “troca mercantil de relações íntimas”, que tem como referência a autopercepção narcísica dos indivíduos e a permuta de auto-revelações que levam a uma busca interminável de auto-satisfação onde o eu não pode permitir que a gratificação ocorra (Sennett, 1988, p. 24). Daí a característica principal do *ficar*, o não compromisso, pois esse apresenta esta dupla qualidade: de um lado representa uma voraz introjeção nas necessidades do eu e, do outro, o bloqueio de sua satisfação.

A ausência do compromisso permite *ficar* com várias pessoas num mesmo dia. No entanto, essa prática adquiriu significados diferentes para ambos os sexos. Como o homem tem a sua macheza exaltada, a mulher passa a ser considerada “fácil”, e até um tipo de prostituta. O aspecto comum nos dois casos é que tanto o homem como a mulher passam a ser vistos pelos outros como pessoas que inspiram pouca confiança, pessoas de valores superficiais e que se importam somente com os seus desejos.

O *ficar* representa uma nova forma de relacionamento que tem como pressuposto o compromisso com o prazer. Como dispositivo de aliança, apresenta um potencial erótico que possibilita a movimentação da sexualidade (prazeres e desejos) e o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, repercutindo na produção das subjetividades dos adolescentes, fora e dentro da escola.

A virgindade

O termo virgindade, “estado de pessoa virgem, pura e casta”, tem sua origem registrada na *Bíblia*. A *Bíblia* refere-se à mãe de Jesus Cristo como Virgem Maria, sugerindo com isso a idéia do nascimento de Jesus fruto de uma atividade assexual (Nunes, 1987, p. 58).

Embora no *Antigo Testamento* algumas prescrições sobre a sexualidade já estivessem presentes, como a permissão à poligamia e o direito ao divórcio, concedido somente aos homens, é no *Novo Testamento*, lugar sobretudo da doutrina de Paulo, e depois na Patrística, que se construiu a doutrina cristã sobre a sexualidade – baseada numa moral sexual rígida –, que exaltava a continência do celibato e a repulsão de todo sexo, a submissão da mulher, do corpo e o ideal da virgindade, como forma de identidade cristã, de “pureza” e distinção vocacional (Nunes, 1987, p. 58).

Essa moral sexual rígida, presente durante os séculos 16, 17 e início do século 18, passa a ser transformada pelo surgimento do mundo moderno, que instituiu a razão, em detrimento da fé e dos dogmas, como uma nova forma de compreensão do mundo. A Igreja, através da Contra-Reforma, buscou, então, um novo lugar nesse mundo e, a partir do Concílio de Trento, reafirmou os ideais de uma moral sexual austera e castradora, reduzindo o sexo ao privado com fim procriativo.

Esse movimento da Igreja foi reforçado pelo surgimento do capitalismo, que passou a “regular” a sexualidade no nível procriativo, já que as indústrias precisavam de mão-de-obra abundante e barata para operar as máquinas. Além disso, toda a energia do ser humano, incluindo a energia sexual, deveria ser utilizada para tal produção.

Thales de Azevedo (1986) relata que as uniões amorosas no Brasil no final do século 19 e começo do século 20 eram fruto das relações econômicas e sociais estabelecidas entre as famílias e tinham por objetivo perpetuar as obrigações morais e as tradições familiares.

Mesmo com as mudanças de constituição dessa forma de união – advindas da introdução da concepção de amor romântico, da Revolução Industrial, com a migração das famílias da zona rural para a vida urbana, do crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho e sua formação escolar e do advento dos métodos anticoncepcionais –, as regras e rituais que antecederiam o casamento ainda persistiam.

No entanto, a partir das agressões e do cenário de violência vivenciados nos primeiros cinquenta anos no século 20, a sociedade passa a reagir à ordem mundial estabelecida até então. Intensificaram-se diversas formas de movimentos sociais com o surgimento dos grupos feministas, homossexuais e negros, que tinham a intenção de buscar uma ruptura com quase todos os valores antigos, em especial os valores repressivos da sexualidade. Surge uma “nova” sociedade: complexa e centrada no prazer. É nesse contexto que se nos coloca o tema da virgindade.

A virgindade, que até então era considerada tabu, pois como tal representava a busca da preservação dos principais atos da vida – como a iniciação, o casamento e as funções sexuais –, passa a ser contestada e desprezada. O que em outros tempos era regra aceita pacificamente, como, por exemplo, a necessidade de ter a permissão dos pais para a conversa, o flerte e o namoro, hoje nem se cogita; num primeiro e único encontro já ocorrem as trocas de carícias, beijos, abraços e, por vezes, a própria relação sexual, mesmo que não exista a perspectiva de manutenção da relação amorosa: “Hoje em dia, ninguém vai perder tempo com essas coisas tipo paquera pra se conhecer, isso é muito antigo, não tem nada a ver.” (Aluna da escola A, 15 anos).

Em relação à manutenção da virgindade, há uma preocupação presente nos discursos em superar os preconceitos relacionados às normas convencionais a partir da adoção do valor de liberdade: “Eu não tenho preconceito, porque hoje é normal você só quer transar. Se a menina é virgem ou não, tanto faz.” (Aluno da escola A, 16 anos).

Acreditamos que as exposições feitas no sentido de afirmar uma liberdade em relação aos preconceitos dirigidos à virgindade, como “não tenho preconceito” e “hoje em dia é normal”, são fruto de um processo de permissividade sexual que tem como única referência a idéia de que tudo é normal e natural e que o prazer sexual/genital deve ser priorizado em detrimento de uma sexualidade como complexidade humana. No entanto, vale chamar a atenção para o fato de que a presença dessas afirmações, ao mesmo tempo em que pode demonstrar a permanente ligação existente com o estabelecido, ou seja, com as normas convencionais relacionadas à manutenção do “estado de intocabilidade da mulher”³ (Freud, 1997, p. 93), pode expressar a tentativa de superação dessa condição a partir de sua recusa, negação e contestação.

A esse respeito, podemos citar a utilização de termos aplicados à mulher, como “perder a virgindade” e “deu”, que expressam a perpetuação do vínculo com as normas convencionais, pois é através dessa que circula a discriminação sofrida pela mulher e que está implícita nesses termos.

Embora os discursos apontem para a recusa da manutenção da virgindade, a idade para a iniciação sexual é apresentada de maneira conflituosa e contraditória: “Tem gente que com nove anos já não é mais virgem, eu acho muito cedo. Talvez com uns treze ou quatorze anos. Não sei, de repente, só quando a pessoa for adulta.” (Aluna da escola A, 13 anos).

As pesquisas realizadas pelo Ministério da Saúde (2004) apontam para uma diminuição da idade da primeira relação sexual, sendo cada vez maior o número de adolescentes que a realizam antes dos 15 anos. Essa iniciação sexual em geral é cercada de muitas inquietações, dúvidas e receios: “Eu perdi minha virgindade com 15 anos. Na hora eu fiquei morrendo de vergonha, fiquei pensando se o que eu tava fazendo era certo, se ele ia usar a camisinha. E se eu ficasse grávida?” (Aluna da escola B, 16 anos).

Além das dúvidas, estava presente a preocupação com a gravidez precoce e com a Aids. Porém, mesmo diante dessas preocupações, os adolescentes relataram que, embora conhecessem os métodos anticoncepcionais, eles não foram usados em suas primeiras relações sexuais: “Quando eu vi, eu tava ali com a menina na maior transa, na hora até pensei que tava sem camisinha, que podia deixar a menina grávida... mas resolvi arriscar.” (Aluno da escola B, 15 anos).

Os depoimentos apresentados reforçam mais uma vez a necessidade de se rever os programas de educação sexual quanto a: a) frequência, pois não podemos mais aceitar o tratamento desse tema somente a partir de campanhas publicitárias que são esporádicas e raramente têm a intenção, de fato, de levar uma mensagem educativa sobre a sexualidade; b) conteúdo, pois os adolescentes hoje têm a necessidade de discutir não mais como se deve utilizar um preservativo e sim como negociar o seu uso com o seu parceiro ou parceira; e c) estratégias de ensino, pois a transmissão do conhecimento não deve se limitar à dimensão intelectual.

³ O estado de intocabilidade da mulher está relacionado ao tabu da virgindade. O termo polinésio *Tabu* – que possui uma conotação que abrange igualmente o sagrado, o perigoso, o impuro e o misterioso – traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. O tabu da virgindade descrito por Freud (1997, p. 93) está relacionado à exigência de que a moça não leve para seu casamento com determinado homem qualquer lembrança de relações sexuais com outro. Assim, quem for o primeiro a satisfazer o desejo de amor de uma virgem será o homem que a prenderá num relacionamento duradouro, possibilidade esta que jamais se oferecerá a qualquer outro. Dessa forma, o tabu da virgindade atua no sentido de tornar a mulher uma propriedade exclusiva do homem, constituindo a essência da monogamia.

É fundamental que o conhecimento seja transmitido a partir da experiência vivida, da exposição e discussão de casos, e, ainda, que a estratégia inclua o trabalho corporal, ou seja, a descoberta do corpo sexuado.

A primeira relação sexual para os adolescentes não foi prazerosa; ao contrário, adolescentes de ambos os sexos relataram o sentimento de dor durante essa experiência, marcando de maneira negativa a vivência dessa iniciação sexual: “Eu sabia que as meninas sentiam muita dor na primeira transa. Só que na minha vez eu também senti muita dor, fiquei achando que eu tinha algum problema.” (Aluno da escola B, 15 anos).

Além destes aspectos, outros sentidos foram apresentados nos discursos dos adolescentes em relação à virgindade: “Uma vez a minha menstruação não veio no dia, aí minha mãe queria olhar minha vagina para ver se eu tinha feito alguma coisa de errado.” (Aluna da escola A, 16 anos). O sentido da virgindade nesse discurso está restrito à dimensão biológica. O rompimento do hímen apresenta um significado de perda irreparável da integridade física que acompanhará a jovem pelo resto de sua vida, algo como uma marca que a colocaria no campo do desvio.

É interessante observar nos discursos apresentados que parece haver um movimento de busca de superação das normas convencionais que apontem para algum tipo de repressão sexual, nesse caso a manutenção da virgindade, através da adoção do valor da liberdade. No entanto, vale ressaltar que essa liberdade parece estar desvinculada das circunstâncias concretas de vida, trazendo com isso algumas conseqüências para a vivência da sexualidade, como: a) visão da sexualidade como objeto de consumo: um jogo, um entretenimento; b) veiculação de informação meramente anatômica e fisiológica, tratando a virgindade somente como sinônimo de rompimento do hímen; c) esvaziamento do conteúdo humano da sexualidade, gerando a idéia de que tudo pode ser feito independentemente das condições e conseqüências para as pessoas envolvidas nas experiências sexuais.

Vimos que os discursos, de um lado, se apresentam sem conflitos e desmistificados, colocando por vezes a idéia da manutenção da virgindade como ultrapassada, e, de outro, expõem as dúvidas, receios e preconceitos que podem interferir negativamente nas primeiras experiências sexuais, afetando a qualidade dos vínculos afetivos e sociais e repercutindo na produção das subjetividades dos adolescentes.

Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência vem se tornando um problema cada vez mais evidente no País, com sérias repercussões para a vida dos adolescentes envolvidos e a de suas famílias.

As pesquisas divulgadas pelo Ministério da Saúde confirmam a dimensão dessa problemática, situando a gravidez na adolescência como um problema de saúde pública. Os números sobre a gravidez na adolescência têm apontado para um aumento no índice dessa gravidez no Brasil,

pois se observa que, de 1993 a 2000, os partos na faixa etária de 10 a 19 anos aumentaram percentualmente, diferentemente dos partos realizados nas outras faixas etárias (Brasil, 2002).

É interessante observar que, de alguma forma, os discursos dos adolescentes também apontam para esse aumento do índice da gravidez na adolescência: "Eu acho que tem muita menina grávida. Antes era meio difícil, mas hoje em dia é normal." (Aluno da escola B, 13 anos).

Entre as causas apontadas na literatura para a ocorrência da gravidez na adolescência estão: a maior convivência com homens na escola e no trabalho, o adiantamento da iniciação sexual dos adolescentes, o culto ao corpo como artigo de consumo, a carência de uma estrutura familiar adequada, a falta de educação/informação sexual, o baixo índice de uso de contraceptivos entre os adolescentes e o exacerbado estímulo dos meios de comunicação ao erotismo (Takiuti, 1991, p. 32).

O desconhecimento e o baixo índice do uso dos métodos anticoncepcionais não são fatores que explicam de maneira satisfatória para os adolescentes a causa da ocorrência da gravidez na adolescência: "Eu não entendo por que o adolescente ainda consegue ter filho hoje. Todo mundo sabe como a gente faz para se prevenir, eu acho falta de consciência." (Aluno da escola B, 15 anos).

Para Takiuti (1991), além do conhecimento dos métodos anticoncepcionais, os adolescentes precisariam se sentir aceitos pela família e pela sociedade em relação às suas vivências sexuais, o que permitiria a incorporação das orientações para a prática de sexo seguro.

É interessante observar que a idéia de sexo seguro está presente nos discursos dos adolescentes somente na dimensão da prevenção das DST/Aids, dissociada da idéia de prevenção da gravidez. Acreditamos que esse processo se deve ao fato de os adolescentes terem incorporado as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, que tendem a enfatizar somente a relação entre o uso de preservativo e a prevenção das DST/Aids.

Mesmo considerando a existência da associação entre o uso de preservativos e a prevenção das DST/Aids, acreditamos que os programas de educação sexual e de prevenção precisam ser revistos, pois parece que eles não têm conseguido atingir os adolescentes, haja vista as estatísticas brasileiras apresentadas sobre o número de casos de Aids, sujeitas à revisão, apontando que 86,9% dos casos da doença em mulheres com mais de 13 anos de idade decorreram de transmissão sexual heterossexual, o que amplia essa problemática, visto que uma das conseqüências diretas da infecção pelo vírus HIV no sexo feminino é a transmissão do vírus para o bebê, que pode acontecer durante a gravidez, na hora do parto ou pela amamentação (Boletim Epidemiológico, 2003).

No entanto, diante do diagnóstico de gravidez, nem sempre a adolescente conta com o apoio familiar e tampouco dispõe de condições emocionais, econômicas e sociais para assumir esse estado gestacional. Quando isso acontece, uma das opções a que a adolescente recorre para lidar com essa situação é a prática do aborto.

É interessante salientar que a gravidez na adolescência nem sempre representou um “problema”, pois durante muito tempo a reprodução era a principal função da mulher, seguida do cuidado dos filhos e da família. No entanto, atualmente, a sociedade atribui à faixa dos 12 aos 20 anos a atividade escolar e a preparação profissional em um contexto de dependência econômico familiar. A expectativa social para o adolescente é que ele atinja a maioridade, termine os estudos e se incorpore ao mercado de trabalho, para só então estabelecer uma relação amorosa duradoura.

Assim, os eventos da gravidez e da maternidade na adolescência rompem com essa trajetória tida como natural e emergem socialmente como problema e risco a serem evitados, pois alterariam o rumo da vida dos jovens neles envolvidos, que tendem a abandonar a escola e o emprego (Boletim Epidemiológico, 2003).

A gravidez na adolescência é um fenômeno de dimensões complexas. Embora os adolescentes atribuam uma conotação de normalidade para essa ocorrência, a aceitação da gravidez por parte dos próprios adolescentes e de seus familiares ainda se faz de maneira conflituosa.

A falta de informação sobre o uso dos métodos anticoncepcionais, segundo os discursos dos adolescentes, não serve como justificativa para a ocorrência da gravidez. Os adolescentes acreditam que a adolescente grávida sofre discriminações, preconceitos e perdas em suas vidas nos níveis pessoal, familiar e social, que, por vezes, podem levá-la a interromper a gravidez ou ainda a sua trajetória de vida (estudo e trabalho).

A homossexualidade

As mudanças que vêm acontecendo no mundo – de maneira mais profunda e acelerada a partir do final do século 20 e início do século 21 –, nos aspectos econômico, social e político, têm transformado as paisagens culturais de classe, raça, etnia e sexualidade. Em especial, a configuração dos relacionamentos interpessoais se multiplicou, modificando a dinâmica de constituição da família, dos relacionamentos conjugais, sexuais e amorosos, produzindo novos arranjos e, portanto, novas práticas e formas de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais que repercutem necessariamente na produção das subjetividades. Essas formas de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, a relação entre as pessoas do mesmo sexo, identificada nos discursos dos adolescentes, é que nos interessa analisar.

Os adolescentes assim expressaram em seus discursos as suas impressões, visões e opiniões sobre esta representação social – a homossexualidade. O questionamento sobre a causa da homossexualidade esteve presente com frequência em seus discursos: “Cada um fala uma coisa diferente, mas ninguém sabe dizer mesmo por que essas pessoas são desse jeito. Você sabe por quê?” (Aluna da escola A, 14 anos).

Essa necessidade de buscar uma causa para a homossexualidade pode ser explicada, de um lado, pela dificuldade que a sociedade tem em

lidar com a ausência de uma explicação para algum fenômeno, pois uma das referências fundamentais da atual sociedade é a ortodoxia cultural e política presente na busca pelo conhecimento científico. No entanto, vale questionar por que essa dificuldade se apresenta de maneira mais profunda quando dirigida à homossexualidade, pois, em geral, as pessoas não parecem indagar sobre outros tipos de preferências, como, por exemplo: por que algumas pessoas preferem carne a peixe ou ainda uma religião a outra? Por outro lado, a crescente visibilidade dos homossexuais, iniciada nos anos de 1970 e em meados da década de 1980, tem criado um certo desconforto, senão uma ameaça à suposta ordem social, pois quando um grupo observa algo atípico e, por suas próprias razões e também por razões socialmente determinadas, classifica-o como diferente, um interesse intenso sobre a sua causa começa a aflorar.

Independente da razão – seja ela genética (essencialismo histórico) ou influenciada pelo meio social (construcionismo social) –, da produção do desejo homossexual, a preocupação poderia estar centrada no significado que essas relações têm para as pessoas, nas dificuldades e prazeres vivenciados por elas e no questionamento do medo e da repressão à homossexualidade.

Na mesma medida em que os adolescentes questionaram a causa da homossexualidade, diferentes explicações foram apresentadas. Uma delas diz respeito à organização e à dinâmica familiar: "Eu acho que se os pais falassem mais com os filhos, eles não ficavam desse jeito." (Aluna da escola A, 16 anos).

É interessante observar que os adolescentes atribuem à família a responsabilidade pela escolha ou opção sexual de seus filhos. Acreditamos que esta posição esteja enraizada na concepção de que a família de hoje, diferentemente daquela apresentada no século 19, de base higienista, não estaria conseguindo atingir seu objetivo de responsabilidade e manutenção da boa conduta moral e sexual de seus membros. Diante dessa dificuldade, "o desviante" teria espaço para surgir.

Ainda em relação à família, outros significados foram apontados quanto à adoção de crianças por homossexuais: "Eu acho que se o pai for boiola, o menino vai ser. E se a mãe for sapatão, a menina também. Eu não acho que eles possam adotar crianças." (Aluna da escola B, 16 anos). É interessante observar que existe a idéia de que a criança que cresce num ambiente familiar que enfatize um determinado tipo de comportamento ou atitude passará a reproduzi-lo em suas ações.

Além disso, a adoção de crianças por homossexuais pode representar uma ameaça à hegemonia da família nuclear e do casal heterossexual, já que em nossas sociedades estes detêm o monopólio da infância. Daí a recusa a tal tentativa.

Outras explicações apontaram a homossexualidade como uma escolha ou opção individual, sendo classificada como um fenômeno normal na atual sociedade: "A homossexualidade assim, isso hoje em dia é normal... quase tudo hoje em dia é normal." (Aluno da escola A, 14 anos).

No entanto, esta visão que aponta a homossexualidade como um fenômeno normal por vezes se apresentou de maneira preconceituosa,

conflituosa e estigmatizada nos discursos dos adolescentes: “Eu acho normal. Teve até um dia que eu encontrei com um cara lá da rua, e eu fiquei conversando com ele. Achei ele até um cara legal.” (Aluno da escola B, 14 anos). Acreditamos que a normalidade quando situada dessa maneira esteja representando o que Foucault nomeou de poder normativo, ou seja, a norma não teria por função excluir e rejeitar, ao contrário, ela representaria um poder que é inventivo e que detém em si os princípios de intervenção, transformação e de inovação. Daí a tentativa de expressão de um discurso de normalização, ao invés de um discurso de repressão e de não aceitação da homossexualidade (Foucault, 2001, p. 62-65).

A homossexualidade como uma doença e um desvio sexual expressando a base da perspectiva essencialista histórica também foi apresentada pelos adolescentes: “Eu acho que a pessoa nasce assim porque ela tem um DNA que passa de geração pra geração, por isso que tem muito.” (Aluno da escola A, 17 anos). Como vimos, embora a perspectiva do essencialismo histórico não tenha conseguido até hoje confirmar que a homossexualidade se originaria de alguma determinação natural, a necessidade de justificar essa vivência da sexualidade por meio dessa perspectiva parece apontar para a contínua presença de preconceitos arraigados na sociedade brasileira (Trevisan, 2000, p. 31-32).

Vale salientar que, no Brasil, a consideração da homossexualidade como doença e transtorno sexual somente foi revista após algumas campanhas nacionais lideradas pelo Grupo Gay da Bahia, em 1985. A partir daí passou a ser classificada pelo Ministério da Saúde como “outras circunstâncias psicossociais”, da mesma forma que o desemprego e o desajustamento social (Trevisan, 2000, p. 367-368). Já a eliminação do termo homossexualismo do Cadastro Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde ocorreu somente em 1993 (Trevisan, 2000, p. 383).

Foucault, ao analisar a questão do saber e do poder, em especial do biopoder, situa o domínio da anomalia a partir do século 19 e aponta que, de uma maneira ou de outra, não haverá praticamente nenhuma doença que não decorra da etiologia sexual (Foucault, 2001, p. 75). A partir dessa afirmação, Foucault descreve o domínio da anomalia a partir de três indivíduos “perigosos”: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador. Acreditamos que a representação desses três indivíduos possibilite uma analogia com o homossexual. A característica comum desses três indivíduos é que representariam, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas a violação das leis, mas uma violação das leis da natureza, estabelecendo com isso um duplo registro: a infração às leis em sua existência mesma (Foucault, 2001, p. 69).

As suas variações estariam vinculadas ao contexto de seu aparecimento: o monstro humano é por definição uma exceção, pois ele “é o ponto de inflexão da lei, é o que combina o impossível com o proibido, é a forma natural da contranatureza”; o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno corrente e, na medida em que está imediatamente próximo da regra, sempre vai ser difícil determiná-lo e, portanto, corrigi-lo; e o masturbador

aparece como um indivíduo quase universal, já que a “masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém, ou seja, quase ninguém sabe que quase todo o mundo pratica” (Foucault, 2001, p. 74). Para Foucault (2001), esses três indivíduos começam a se isolar a partir do século 18 e a serem incorporados e absorvidos, pouco a pouco, pela noção de anomalia presente até os séculos 19 e 20.

A homossexualidade e sua relação com a anomalia foram apresentadas pelos adolescentes também como um desvio moral e como pecado: “Que nem aquela cantora Cássia Eller, ela morreu drogada, o filho dela tá aí e não pode fazer nada. Às vezes eu acho que foi castigo porque ela era pecadora.” (Aluno da escola B, 13 anos).

Com a Contra-Reforma Católica, deflagrada pelo Concílio de Trento no século 16, a *sodomia*, conceituada pelo vocabulário teológico-moral na Antiguidade e Idade Média, referia-se tanto ao sexo oral e anal, no casamento ou não, e à relação sexual entre indivíduos do mesmo sexo. Era considerado um desvio; um pecado gravíssimo, que não prescrevia jamais (Lipkin, 1999, p. 19).

A substituição desse controle religioso por uma ordem científica normatizadora, no Brasil, deu-se de maneira marcante a partir da terceira década do século 19, através da ideologia higienista que instituiu uma educação cientificamente programada para ambos os sexos com fins de controlar e prevenir os desvios de toda ordem. Assim, no lugar do dogma cristão, o padrão de normalidade se constituiu a principal referência para os indivíduos (Trevisan, 2001, p. 175).

A relação da homossexualidade com as doenças sexualmente transmissíveis, em especial a Aids, foi assim apresentada pelos adolescentes entrevistados: “Essas doenças que tem por aí, a Aids, são culpa deles. Eles saem transando com todo mundo e aí todo mundo pega Aids.” (Aluno da escola A, 17 anos). A partir dos anos 1980, a Aids começou efetivamente a representar uma grande ameaça à saúde da população brasileira. Entre as formas de contágio do vírus da Aids, a que provocou maior impacto na sociedade foi a relacionada com a prática do coito anal, que foi associada pela nova versão da ideologia higienista aos homossexuais, responsabilizando-os com isso pela propagação do vírus para toda a sociedade. Dessa forma, o homossexual passou a ser considerado um indivíduo devasso, anormal e, por vezes, encarado como delinqüente. Daí a Aids passa a representar no imaginário social uma doença obscena, uma doença que surgiu para castigar os que apresentavam algum comportamento sexual desviante (Louro, 1999, p. 37-39).

Esse estigma atribuído aos homossexuais os situou no chamado grupo de risco, aumentando com isso a homofobia (medo ou aversão aos homossexuais), já que estes estavam diretamente relacionados à Aids e, portanto, à morte. A partir da generalização da epidemia, a sociedade passou a desconsiderar os chamados grupos de risco, diante da comprovação de que a Aids infectava indistintamente heterossexuais e homossexuais. É interessante observar que, mesmo diante deste quadro,

há a necessidade de se manter e criar discursos nem sempre novos que expressam a estigmatização e a homofobia. A estigmatização foi assim apresentada no discurso de um adolescente: “Na 7ª série tem um menino que é frango, parece uma mulher andando, agora assim ele fica na dele. Parece até que ele é legal.” (Aluno da escola B, 16 anos).

É interessante observar que essas características descritas no discurso acabam constituindo subjetividades que colocam esse aluno, apontado como homossexual, num lugar subjugado, reduzindo-o a uma pessoa inferior, desacreditada e até deformada.

Considerando o conceito de estigma a partir da perspectiva do desacreditado, conforme apontado por Goffman (1988, p. 13), o homossexual se apresenta como um ser que não é completamente humano, o que no imaginário social representa um perigo e uma ameaça, produzindo com isso atitudes de violência e de discriminação dirigidas a ele. Há de se considerar também que o homossexual estigmatizado tende a ser violentado através de ações como desprezo, afastamento, exposição ao ridículo; instala-se a homofobia, que se expressa através de uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais, já que a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 1999, p. 44).

Vimos, nos discursos dos adolescentes que, embora a repressão e a não aceitação da homossexualidade estejam mais evidentes, há também a presença de significados que apontam para a normalização da homossexualidade, indicando de um lado a idéia de incorporação de uma forma de poder não mais excludente em relação ao desviante, mas de um poder que incorpora este outro diferente e desviante com a intenção de transformá-lo num outro igual e, portanto, normatizado.

Essa movimentação tem permitido, de uma forma ou de outra, a intensificação e o aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e à aceitação do outro diferente, repercutindo com isso na produção das subjetividades.

Considerações finais

Ao analisarmos essas unidades temáticas – *o ficar*, a virgindade, a gravidez na adolescência e a homossexualidade – e suas possíveis relações, verificamos que a produção dessas representações sociais pelos alunos traz, também, a marca dos valores determinados pela organização escolar, na medida em que situam muitas vezes a sexualidade somente como biologizante e naturalizada, reforçando a idéia de heterossexualidade e de genitalidade.

Porém, distanciados dessa concepção, os alunos encontram no *ficar* uma alternativa para vivenciar a sexualidade à sua maneira. Identificamos nessa representação social da sexualidade que, para além de sua aparência,

a de um relacionamento com ausência de compromisso, existe minimamente determinado um compromisso estabelecido que, dependendo do vínculo a ser desenvolvido, será mantido ou não.

Acreditamos que essa característica aleatória e incerta expresse o cuidado e o desejo dos alunos no estabelecimento, de algum modo, de vínculos afetivos. Se um compromisso não pode simplesmente se manter por uma convenção, ele pode, ao contrário, se manter por sentimentos espontâneos. O *ficar*, então, é um relacionamento que permite a fluidez e a variação; os alunos encontram nele um espaço para experimentação, afirmação ou negação do compromisso e assim descobrirem sua sexualidade. Vimos neste estudo que o *ficar* torna-se um dispositivo de aliança descompromissado em relação às normas tradicionais de relacionamento. Por outro lado, afirma um compromisso com o prazer e com o erotismo, possibilitando que a sexualidade circule por outros caminhos, repercutindo, a partir dessa referência, na produção das subjetividades dos adolescentes.

Outros caminhos também estão sendo percorridos em relação à virgindade. Identificamos nessa representação social um movimento interessante de busca de desprendimento da concepção biologizante e naturalizada e de aproximação de uma noção baseada no desejo do próprio aluno. Podemos dizer que a virgindade se encontra em trânsito. Porém, esse movimento se apresenta de maneira conflituosa em relação à moral, pois o “perder” a virgindade ainda carrega em si um significado distorcido. Na medida em que buscaria o prazer, a descoberta da sexualidade, a adolescente perderia a virgindade e seria vista como alguém também “perdida”. Esses conflitos não podem ser silenciados, como se a virgindade fosse um tema ultrapassado e resolvido.

Acreditamos que a organização escolar deveria estabelecer encontros sistemáticos para discutir especialmente o que significa “perder” a virgindade no aspecto emocional e afetivo, ou, por outro lado, em que contexto sociocultural-histórico esse tema se insere. Consideramos que esse silenciamento sobre a virgindade e a sexualidade que estamos apontando constantemente traz muitas repercussões, alimenta dúvidas, produz representações sociais e induz à incorporação de valores e atitudes de maneira ingênua e, por vezes, antecipa processos, não somente sob o ponto de vista da faixa etária, mas, principalmente, sob o ponto de vista do desejo, ou melhor, da compreensão do desejo.

Acreditamos que esse processo, acrescido do silenciamento das políticas públicas de saúde reprodutiva para as adolescentes, tem contribuído para o aumento do número de adolescentes grávidas. É inadmissível que, diante do aumento da gravidez cada vez mais precoce na adolescência, continuem sendo veiculadas somente informações quanto ao uso de métodos contraceptivos, destinados apenas às mulheres, pois sabemos que o seu uso é condicionado por uma série de fatores culturais e afetivos que sequer são abordados nestas políticas, inclusive aqueles ligados à cultura machista. Mais uma vez, a representação social da sexualidade, reduzida à dimensão biológica e naturalizada, provoca

descompassos em relação às vivências e práticas produzidas no cotidiano. De certa forma, a organização escolar, por compactuar com esse tipo de visão, também deve ser responsabilizada pelo processo de perpetuação dessa memória repressiva.

Por outro lado, identificamos que estas unidades temáticas – “o ficar”, a virgindade e a gravidez na adolescência –, embora ainda estejam oscilando entre o tradicional e o moderno, vêm conquistando uma visibilidade moral na constituição identitária dos adolescentes. Mesmo diante do silenciamento da organização escolar, essas representações sociais têm provocado algumas discussões que, pouco a pouco, podem possibilitar a produção de leituras, percepções e representações em relação à sexualidade que, de fato, considerem a alteridade.

Vimos no entanto que, em relação à homossexualidade, essa visibilidade não acontece; ao contrário, ela é representada de maneira estigmatizada. Uma das formas pelas quais esta estigmatização aparece é pelas explicações a respeito das causas da homossexualidade: ora ela é atribuída a questões naturais genéticas, por exemplo (essencialismo histórico), ora refere-se a questões sociais (construtivismo social) como sendo causas responsáveis do desejo homossexual. Tais representações denotam a homossexualidade como algo desconhecido e anormal; algo, portanto, que precisa ser explicado e justificado de alguma maneira, para “poder” existir.

Outras explicações apresentadas apontam para a homossexualidade como uma opção individual, sendo classificada como um fenômeno normal na atual sociedade. Porém, uma leitura um pouco mais cuidadosa revela que essa representação social da homossexualidade como normalidade produzida na organização escolar tem por objetivo, em geral, exercer um poder não mais pela rejeição ou pela repressão, mas sim pela aceitação da homossexualidade, cumprindo a função de um dispositivo de controle. Constatamos ainda que, mesmo a partir da desconsideração por parte da sociedade dos chamados grupos de risco – com a comprovação de que a Aids infecta indistintamente heterossexuais e homossexuais –, a Aids continua representando no imaginário social uma doença obscena, uma doença dos homossexuais. Continuam a se reproduzir representações sociais na organização escolar que expressam a homossexualidade por diferentes “desvios”: como anormalidade, pecado, imoralidade, produzindo crescente estigmatização e homofobia na sociedade.

Consideramos que, de todas as representações sociais expressas, a homossexualidade é o alvo predileto, o ponto nevrálgico onde a “ordem”, como biologizante e naturalizada da sexualidade, ancore de maneira intensa todos os preconceitos e discriminações em relação aos que dela se distanciam.

Reafirmamos portanto o nosso desejo, nesta investigação, no sentido de que a organização escolar revise sua concepção de sexualidade, amplie espaços de discussão a esse respeito, permita a sua fluidez, possibilitando com isso a expressão de uma sexualidade múltipla, para que essas reflexões e atitudes possam repercutir na produção de subjetividades a partir desta referência.

Referências bibliográficas

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Thales de. *As regras do namoro à antiga, aproximações socioculturais*. São Paulo: Ática, 1986.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO. Brasília, n. 1, jan./jun. 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Ministério da Saúde. *Programa de Saúde do Adolescente*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- BRUSCHINI, Cristina; RIDENTI, Sandra. Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 30-36, fev.1994.
- CHAVES, Jacqueline Cavalcante. *Ficar com: um estudo sobre um código de relacionamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *Os anormais, curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREUD, Sigmund. O tabu da virgindade. In: _____. *Cinco lições de psicanálise: contribuições à psicologia do amor*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Sexualidade – o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- JESUS, Jardel Silva Oliveira de. Ficar ou namorar: um dilema juvenil. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-73, jan./jun. 2005.
- LIPKIN, Arthur. *Understanding homosexuality, changing schools*. Colorado: Westview Press, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e Gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 33-47.

LOVISOLO, Elena (Ed.). *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 1992.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEIBORN, Maria Luíza (Org.). *Sexualidade – o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 31-39.

MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: FORDAS, John Paul. *Social cognition perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981. p. 33-48.

NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1987.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público – as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1995.

TAKIUTI, Sueli. Programa de atendimento integral à saúde do adolescente, uma proposta de trabalho. In: MAAKAROUN, Marcia et al. *Tratado de adolescência, um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991. p. 31-33.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade)*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Nadia Patrícia Novena, doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Física, Cultura e Subjetividades, no Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física dessa Universidade.

novena@uol.com.br

Recebido em 21 de maio de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.

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

ALAVARCE, Debora Cristina. *Elaboração de uma hipermídia educacional para o ensino do procedimento de medida da pressão arterial para utilização em ambiente digital de aprendizagem*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientadora: Angela Maria Geraldo Pierin.

Trata da construção de hipermídia educacional para o ensino da técnica de medida da pressão arterial para graduandos de Enfermagem e descreve as etapas do processo de construção. A hipermídia desenvolvida utiliza recursos de áudio, vídeo, animações bidimensionais, fotos, ilustrações e simulações. A hipermídia recebeu bom conceito na avaliação realizada por técnicos em informática, docentes e alunos de Enfermagem e pode representar uma importante estratégia para o ensino. (do autor)

ALMEIDA, Débora Vieira de. *O ensino da humanização nos currículos de graduação em enfermagem*. 2007. 146 f. : il. color. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientadora: Eliane Corrêa Chaves.

Investiga o ensino da humanização nas disciplinas que compõem os currículos de graduação em Enfermagem de 13 instituições de ensino superior da cidade de São Paulo. A análise dos dados constatou que apenas uma instituição poderia proporcionar o ensino do tema por meio do oferecimento das disciplinas Filosofia e Antropologia Filosófica, aparentemente articuladas. (do autor)

ALTOÉ, Neusa. *As universidades estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia*. 2007. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientador: Valdemar Sguissardi.

Analisa as mudanças impostas pelo Estado do Paraná no gerenciamento dos recursos financeiros das instituições de ensino superior, no período de 1995 a 2005, e examina se o novo modelo contribuiu para a efetividade da autonomia ou da heteronomia administrativa, financeira e patrimonial. Conclui que os discursos e práticas neoliberais introduzidos no “subsistema” de ensino público superior do Paraná fazem parte de ampla e profunda reforma econômica e política em nível supranacional e nacional que, no caso do Paraná, coloca suas instituições de ensino superior (IES) no caminho da gradativa diminuição da autonomia, ao mesmo tempo em que as transforma em IES heterônomas e sem traços da identidade universitária que marcou sua existência até anos recentes. (do autor)

BECKMAN, Marcia Valeria Reis. *Crianças pré-escolares e prisão paterna: percepção de familiares*. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Considerando a diversidade e a adversidade dos contextos de desenvolvimento da criança, sobretudo de famílias excluídas socioeconomicamente, procura compreender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar filhas de presidiários, a partir da percepção de familiares. Indica que a prisão paterna gera impactos no desenvolvimento dessas crianças e que a família funciona como fator de risco e de proteção, dependendo da maneira como lida com a questão. Percebeu que a escola não estava preparada para trabalhar com a problemática, associando o comportamento agressivo das crianças à situação prisional do pai. Evidenciou a falta de políticas públicas voltadas para familiares de presos. (do autor)

BORGES, Vander Oliveira. *Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb): impactos financeiros junto aos governos estaduais e municipais, nos primeiros cinco anos da sua implantação*. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Orientador: Bráulio Tarcísio Porto de Matos.

Analisa os efeitos financeiros do Fundeb, tendo como norte o atendimento quantitativo delineado nas metas físicas do Plano Nacional de Educação. Aponta ganhos financeiros que favorecem mais acentuadamente as regiões Norte e Nordeste do País e, de forma geral, asseguram ao conjunto dos municípios valores financeiros mais elevados, com ganhos relativos aquém daquele obtido sob a vigência do Fundeb até 2006. Apresenta dados sobre os recursos financeiros e as transferências desses recursos nas áreas municipal e estadual.

CÁRDENAS, Juan Covarrubias. *Lenguaje de la modernidad y educación: el desafío de la periferia*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientador: Francisco Cock Fontanella.

Investiga a relação entre a linguagem da modernidade e as linguagens simbólico-tradicionais. Constata o dualismo discursivo nos diferentes modelos discursivos presentes nas práticas educativas, tanto na escola como fora dela, agrupadas em duas categorias: de um lado, as linguagens científicas e, de outro, as linguagens religiosas e tradicionais. Na sociedade boliviana, esse dualismo é fonte de conflitos e de desencontro dos diferentes setores etnicossociais do país. No nível estritamente educacional, levanta a hipótese de que esse dualismo encubra consequências pedagógicas de fundamental importância. (do autor)

EUPHROSINO, Lília Maria Diniz. *A expressividade no discurso dos pastores evangélicos pentecostais durante o culto*. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Maria Inês Bacellar Monteiro.

Relaciona as características do pastor evangelizador com suas práticas de educação informal, uma vez que os pastores têm como finalidade de trabalho a formação do indivíduo fundamentada em valores religiosos

específicos veiculados no próprio discurso. Analisando a atuação de três pastores durante os cultos familiares, conclui que os recursos expressivos exercem papel fundamental no desenrolar do culto religioso e no estabelecimento da relação entre pastor/fiéis/Igreja. O discurso dos pastores caracterizou-se pela entoação expressiva e pelo conteúdo ideológico que afetaram a significação e o sentido ideológico. (do autor)

FELIX, Carla Cristiane Paz. *Avaliação da técnica de lavagem das mãos executada por alunos do curso de graduação em enfermagem*. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientadora: Ana Maria Kazue Miyadahira.

Compara a execução e verifica a adesão aos passos da técnica de lavagem das mãos por alunos dos 2º, 3º e 4º anos de um curso de Enfermagem. A porcentagem de alunos que executaram todos os passos da técnica de lavagem de mãos corretamente foi muito baixa, apenas 8,8%. Os alunos do 4º ano obtiveram o pior desempenho e adesão muito baixa em quase todos os passos da técnica, quando comparados aos dos 2º e 3º anos. (do autor)

FERREIRA, Danielle Thiago. *O profissional da informação e a gestão da qualidade em serviços de informação: capacitação e mercado de trabalho*. 2007. 153 f. + anexos. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientador: Waldomiro de Castro Santos Vergueiro.

Analisa a capacitação do profissional da informação na área de Gestão da Qualidade em Serviços de Informação. Reflete sobre as carências no processo de formação e qualificação do profissional da informação e a inserção no mercado de trabalho, analisando as exigências de conhecimentos baseados em estudos internacionais voltados para a gestão de qualidade. Confirma a demanda do profissional por capacitação na área da qualidade. (do autor)

FONSECA, Josefa Sônia Pereira da. *A inferência de gestão no projeto pedagógico de uma instituição de ensino superior: um estudo de caso*. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientador: Marcos Tarciso Masetto.

Estuda a inferência do processo de gestão no modelo pedagógico de uma instituição de ensino superior, de maneira a contribuir para a formação

de atitudes dos alunos do curso de Administração. Conclui sobre a importância da cultura organizacional como instrumento para a vantagem competitiva; a necessidade de praticar a gestão sistêmica, competitiva, inovadora, criativa e desafiante; interesse em desenvolver a gestão fundamentada no pensamento sistêmico, no domínio pessoal, nos modelos mentais, na visão compartilhada e na aprendizagem em equipe. (do autor)

GRANÚZZIO, Patricia Magri. *Entre visibilidades e invisibilidades: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais*. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz.

Objetivando participar das discussões em relação à homossexualidade, este trabalho apresenta uma pesquisa realizada para compreender quais são os sentimentos atribuídos por sujeitos homossexuais às relações sociais vividas na escola. Participaram como sujeitos da pesquisa homens e mulheres de diversas faixas etárias, alunos e ex-alunos do ensino fundamental e médio, integrantes de grupos de discussão virtual que responderam ao questionário. O posicionamento e papel dos professores e gestores diante da homossexualidade, as relações vividas entre alunos, o silenciamento e omissão diante da sexualidade foram apontados como uma variável interferindo negativamente nas relações sociais e no sucesso escolar. Por meio das falas dos participantes, vimos que não é somente a questão da homossexualidade que não é discutida nas escolas: a própria sexualidade ainda tem se limitado a questões de saúde e prevenção, e o desejo, as questões de gênero e a afetividade não fazem parte do currículo; mesmo assim, ao lado de experiências que envolviam discriminações, dores e muitos preconceitos, formas de resistências foram encontradas. (do autor)

KIILL, Rosângela Cristiani Lorenzi. *Exclusão/inclusão social e escolar: o papel da escola, a sala de aula e as possibilidades de constituição do ser professor*. 2007. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha.

Analisa a prática pedagógica e a formação de professora de primeira série no interior das dinâmicas estabelecidas no universo escolar. Destaca os indícios das condições de produção da prática pedagógica em ambiente de diversidade social e escolar. (do autor)

LIMA, Priscila Coelho. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos*. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

Analisa a mobilização e a constituição de práticas de numeramento em eventos de Tratamento da Informação na Educação de Jovens e Adultos. Analisamos a mobilização e constituição de práticas de numeramento no confronto das expectativas, saberes e vivências dos alunos com as concepções e vivências dos demais colegas e com o conhecimento matemático escolar, na elaboração de relações com a quantificação, impregnadas de valores, de caráter político, social, econômico e cultural. (o autor)

MACHADO, Valéria Bertonha. *Estudo sobre a formação de competências do estudante de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem*. 2007. 162 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientadora: Paulina Kurcgant.

Resgata as competências entendidas pelos docentes como importantes na formação do estudante de Enfermagem, quando desenvolvem ensino simulado na clínica; identificam as estratégias ou mecanismos que adotam para os ajudar a desenvolvê-las; intervêm para a transformação desse processo de ensino reconhecendo a relação entre um projeto político-pedagógico e o perfil do egresso proposto pelas diretrizes curriculares nacionais. Os resultados identificaram as competências que os docentes consideram importantes na formação do enfermeiro: técnico-científica, ética, política, gerencial, relacional/afetiva e desenvolvimento do pensamento crítico, sendo que, exceto a primeira competência, as demais estão no dever. Consideram também que os docentes têm que estar se capacitando para atender às diretrizes curriculares e ao projeto pedagógico, construindo primeiro suas próprias competências, para, depois, propiciar aos alunos condições de desenvolvê-las. (do autor)

MACHADO, Vilma Bastos. *O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade*. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro e Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.

Mostra que o conceito de Déficit de Atenção/Hiperatividade dada pelo professor não se distancia das definições científicas utilizadas. A prática docente com alunos hiperativos é dificultada pela falta de estrutura e de apoio técnico oferecidos pelas redes de ensino, principalmente pela estadual paulista. Revela ainda a existência da crença de que o trabalho de psicólogo, isolado da escola e da família, pode ajudar na inclusão daqueles alunos. (do autor)

MÓL, Dalva Alice Rocha. *Avaliação das habilidades cognitivas de crianças com e sem indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III*. 2007. 123 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler.

Utilizando como amostra alunos com e sem dificuldade de aprendizagem e professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, afirma que existem diferenças significativas nas habilidades cognitivas entre essas crianças e que a bateria Woodcock-Johnson III é uma medida válida para avaliar tais dificuldades. (do autor)

MOLLO, Karina Garcia. *Entidades de atenção à infância e adolescência: práticas educativas com crianças e adolescentes em situação de risco*. 2007. 330 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha.

Reflexão crítica sobre a ilusão educativa das entidades de atenção à infância e adolescência e sua função como mecanismo de controle de conflitos sociais. Tomando como objeto de estudo um projeto socioeducativo, mostra como uma expressão particular, a construção e a desconstrução de práticas educativas, pode representar um movimento universal. Desvela a estreita relação entre questões de ordem econômica, política e social, de intervenção do Estado e de práticas institucionais analisando períodos históricos, legislações implantadas, políticas sociais dirigidas à infância e adolescência no Brasil e as concepções e práticas desenvolvidas pelos profissionais da referida instituição. (do autor)

MOREIRA, Elias Enrique. *A reforma educacional paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente*. 2007. 330 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini.

Estuda as implicações da reforma educacional paulista entre 1995 e 2000 para o trabalho docente e aponta suas conexões com as condições de trabalho. Concentrado nas alterações produzidas pela reforma, tais como a duração e a intensidade da jornada de trabalho, salários, tempo de trabalho e tempo livre no ensino fundamental e médio, aponta contradições entre os objetivos estabelecidos, as alterações promovidas e os resultados obtidos pela Secretaria Estadual de Educação para o trabalho docente. (do autor)

MOURA, Simone Moreira. *Deficiências, educação e o debate sobre avanços tecnológicos*. 2007. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes.

Baseada em publicações acadêmicas, programas de televisão, filmes, jornais e revistas não especializadas, aborda debates sobre impactos e dilemas relacionados a inovações tecnológicas, em particular as da engenharia genética, quanto às deficiências e a idéias eugenistas. Tem por objetivo argumentar pela necessidade urgente de que os educadores se envolvam de maneira mais direta e explícita em reflexões de caráter político e ético sobre conquistas e projeções do conhecimento técnico-científico que visam ao aprimoramento genético da espécie. (do autor)

MUNHOZ, Sílvia Raposo de Medeiros. *Um programa de triagem auditiva neonatal: efetividade e ações educativas*. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Mostra o funcionamento de um programa de triagem auditiva neonatal, implantado há seis anos em uma maternidade do interior de São Paulo. Conclui que o programa requer pessoas qualificadas para a realização do exame, procedimentos padronizados, sistema de arquivo de dados eficiente e, acima de tudo, um projeto de divulgação que informe sobre a existência do exame, seus benefícios para a criança e para os pais. (do autor).

NEGRINI, Elaine Aparecida. *Sentidos do trabalho na indústria e na escola: um estudo de formação de professores de educação profissional*. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz.

Procura compreender o processo de constituição dos docentes de uma escola de ensino profissionalizante a partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho que realizavam anteriormente na indústria e o trabalho que realizam atualmente na escola. Identifica que, embora as marcas culturais da fábrica e da escola não funcionem como determinação absoluta do que o professor será, a formação desses professores ocorre marcada pela adaptação do trabalhador às necessidades da indústria e pela valorização do saber fazer. Identifica ainda que os professores entrevistados, não obstante tenham em sua formação as marcas do elo fábrica-escola, ressignificam e confrontam essas marcas num processo de formação contínua e permanente. (do autor)

OLIVEIRA, Gonçalves de. *Dança sobre rodas: criando sentidos e ampliando o universo simbólico*. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Inês Bacellar Monteiro.

O estudo aqui proposto volta-se para a discussão sobre uma jovem com paralisia cerebral, com ausência de oralidade e comprometimento motor global, que teve a oportunidade de vivenciar na dança um processo de constituição de sujeito, superando limites sociais, físicos e emocionais que estão presentes na cultura. A vivência e inquietações sobre o tema impulsionaram esta pesquisa, considerando-se que a dança pode proporcionar uma melhora na concepção do sujeito, na comunicação, no desenvolvimento motor, na expressão dos sentimentos, no potencial criativo, favorecendo a inclusão social. (do autor)

PASSOS, Paula Mello Pereira. *A construção da subjetividade através da interação dialógica pela comunicação suplementar e alternativa*. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Maria Inês Bacellar Monteiro.

Reflete sobre a importância da linguagem nas intervenções clínicas que a utilizam em sujeitos com paralisia cerebral. Revela que as práticas envolvendo a Comunicação Suplementar e Alternativa podem ser ressignificadas através da concepção teórico-metodológica adotada e com isso gerar uma proposta de atuação diferenciada nas esferas clínica e pedagógica, promovendo o desenvolvimento da linguagem e a constituição do sujeito. (do autor)

PEREIRA, Juliana Guisardi. *Articulação ensino-serviço para a construção da vigilância da saúde: em foco o distrito do Butantã*. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientadora: Lislaine Aparecida Fracoli.

Descreve a articulação entre ensino e serviço em um Distrito de Saúde do município de São Paulo e as contribuições advindas dessa articulação para a implementação do modelo da Vigilância da Saúde. Conclui que, para haver impacto na Vigilância da Saúde, é necessário o estabelecimento de estratégias de ação que levem ao fortalecimento das articulações ensino-serviço-comunidade e à sensibilização de gestores públicos, gestores universitários e lideranças comunitárias, no sentido de qualificar daquelas estratégias sobre a importância desses atores na formação profissional e na reorganização da atenção. (do autor)

PERIN, Andrea Zaia. *O pensamento crítico em tensão com a cultura mercantilizada: uma expressão romântica no exercício da educação*. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientador: Bruno Pucci.

Aponta que, com o advento do capitalismo, grande parte das pessoas, retificadas em decorrência do cotidiano repetitivo e quantificador, teve a subjetividade submetida a um condicionamento moral através da dependência objetiva criada. Esse condicionamento refere-se à prática diária na produção e comercialização dos produtos e bens de consumo. Afirma a importância do exercício crítico como forma de percepção sobre as relações estabelecidas entre a cultura capitalista tecnológica, incluindo a educação, principalmente através da formação e desenvolvimento das capacidades construtivas do ser humano (ser romântico), oportunizando o pensamento a descobrir-se como fonte inesgotável de criação. Evidencia a necessidade de combater a propagação de um ensino que se limita à efemeridade dos fatos, sem reflexão histórica respectiva ao próprio presente com a “dominação dos sentidos” pela cultura mercantilizada. (do autor)

PIRES, Karina Coelho. *Educação a distância e semiformação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientador: Bruno Pucci.

Analisa o processo de semiformação na educação a distância, utilizando como exemplo o Instituto de Estudo Social do Desenvolvimento Educacional, que ofereceu o curso normal de nível médio a distância, no período de 2003 a 2004. Conclui que a mesma lógica que submete a cultura à lógica da produção industrial e do mercado tende a ser incorporada nos processos de ensino de educação a distância, em termos de imaginá-los mais eficientes e calculados na racionalidade do tempo. Em outras palavras, a escola contemporânea, mais precisamente com a educação a distância, no caso em análise, se tornou um aparato da indústria cultural exatamente por ser *locus* privilegiado da disseminação da semicultura. E, na indústria cultural, tudo se torna negócio. (do autor)

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. *Educação e civilidade: o discurso da ordem missionária servas do Espírito Santo: 1904-1955*. 2007. 146 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientador: Ademir Gebara.

Levanta os marcos históricos e os processos pedagógicos da Ordem Missionária Servas do Espírito Santo, no município de Guarapuava (PR), que, no auxílio aos trabalhos apostólicos, fundou o Colégio Nossa Senhora de Belém. Enfoca as representações sociais a partir de projetos de civilidade trazidos por essa ordem e que, de modos diferenciados, contribuíram para a formação e a educação local. (do autor)

SILVA, Daniela Camila Faggion Barbieri. *Professores do curso de tecnologia em hotelaria: conhecendo os saberes docentes*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Tem por objetivo investigar como se constituem os saberes da prática pedagógica dos docentes do Centro Universitário Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) por meio de depoimentos de tais docentes sobre sua prática, analisando aspectos do próprio ensino, do que ensinam e como ensinam, como planejam suas aulas, como avaliam, como organizam seu trabalho pedagógico. Este estudo permite compreender que a constituição dos saberes da prática pedagógica possui origens distintas, o professor em início de carreira busca referências em seus antigos docentes e na sua experiência como aluno. Os saberes docentes são constantemente modificados e aperfeiçoados; sendo assim, o professor está em constante formação em sua vida profissional. (do autor)

SILVA, Sandra Maria Casarini da. *Formação de tecnólogos em hotelaria: um estudo com egressos*. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Tem por objetivo aprofundar a compreensão de como os egressos percebem a formação adquirida num curso superior de Tecnologia na área de hotelaria. O estudo identifica que os ingressos percebem a formação como um processo de transformação pessoal. Para os entrevistados, trata-se de um processo contínuo que se intensifica; quando no exercício da atividade profissional, há a possibilidade de troca entre o conhecimento acadêmico dos formandos e o conhecimento prático dos profissionais que já atuam na área. (do autor)

TOBASE, Lucia. *A dramatização no ensino de enfermagem: uma revisão sistemática e crítica da literatura*. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Orientadora: Regina Toshie Takahashi.

Levanta os estudos relacionados com a aplicação da dramatização como estratégia no processo de ensino aprendizagem na formação profissional em Enfermagem e verifica os resultados da utilização dessa estratégia. A análise da literatura reflete a relação positiva da dramatização como estratégia facilitadora, pois favorece a aprendizagem, confere significados aos conteúdos, colabora no desenvolvimento de habilidades técnicas e comunicacionais, na percepção do ser humano de maneira holística e favorece a construção de competências do profissional em Enfermagem. (do autor)

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus*. 2007. 323 f. : il. color. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Maria Helena Pires Martins.

Afirma que é possível conceber o museu e o patrimônio cultural que ele abriga como instrumentos de políticas públicas culturais de inclusão social de públicos especiais, seja no plano individual de uma instituição determinada, seja no contexto de um conjunto sistêmico de instituições estruturado segundo um modelo de rede. Para tal fim, deverão ocorrer

ações de planejamento, implantação e qualificação de programas de acessibilidade e ação educativa em museus. (do autor)

TOMAZ, Vanessa Sena. *Práticas de transferência de aprendizagem situada em uma atividade interdisciplinar*. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

Orientadora: Maria Manuela Martins Soares David.

Tem por objetivo compreender o que e, principalmente, como se aprende ao participar de práticas escolares estruturadas em atividades ditas interdisciplinares. O aprofundamento do quadro teórico decorreu paralelamente ao esforço de compreensão do campo empírico, construído no curso da coleta de dados com observação participante dentro dos princípios da etnografia na educação (Green et al., 2001), usada como lógica de investigação da sala de aula. (do autor)

XAVIER, Dayane Rodrigues. *Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental: o contexto da escola especial*. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira.

Discute as possibilidades de diálogos que os adolescentes têm na instituição educacional em diferentes situações de interlocução, como sala de aula, pátio da escola, aulas de educação física, dança, etc. Além disso, analisa em quais situações e com quem ocorrem as experiências dialógicas destes jovens. O estudo foi feito em instituição especializada, numa classe de pré-alfabetização de jovens e adultos. Resultados indicaram que os jovens possuem relações dialógicas limitadas, o que se traduz como um impedimento na manutenção das relações sociais e que as dificuldades apresentadas pela pessoa deficiente mental na escola poderão ser superadas por meio de formas alternativas de ação. (do autor)

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Mary Rangel

Mirian Teresa de Sá Leitão Martins

Em *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*, Bonnewitz apresenta elementos da sua teoria e ressalta sua importante contribuição à ciência de modo geral, e à sociologia, de modo particular, observando, também, os fatores que influenciaram a sua formação como sociólogo.

O autor inicia, então, pela trajetória de Bourdieu, ressaltando a importância de sua vida pessoal para os seus estudos posteriores. Nessa trajetória, destaca-se a influência da sua origem familiar e a dos acontecimentos sociopolíticos por ele vivenciados.

Bourdieu, que nasceu em 1930 em uma vila da região sudoeste da França, teve uma origem humilde; seu pai era um modesto funcionário público que, por não possuir condições financeiras de custear os estudos de seu filho, teve de pleitear uma bolsa no Liceu Louis-Le-Grand, o que possibilitou, posteriormente, a continuidade de seus estudos no Curso de Filosofia do Collège de France.

No período de 1955 a 1958, Bourdieu foi convocado para lutar na Argélia, então colônia francesa. O contato com aquele contexto sociocultural propiciou o início de seus estudos no campo da Antropologia, que foram decisivos para a consolidação de sua formação como sociólogo.

Ao viver naquele país, Bourdieu realizou um estudo etnográfico na região de Cabila, que possibilitou, em 1972, a publicação da obra *Esquisse d'une théorie de la pratique*.

Dando prosseguimento à análise da importância da vida pessoal de Bourdieu na sua formação acadêmica, Bonnewitz contextualiza os principais acontecimentos, tanto na França como no mundo, que influenciaram a sua construção teórica.

O autor cita relevantes fatos históricos que ocorreram nos anos 50, como a guerra fria e a oposição entre os blocos socialistas e capitalistas e o conseqüente surgimento das reivindicações sociais da década de 60.

Mais adiante, Bonnewitz traz à discussão os dados sobre a prosperidade econômica por que passava a França, fator que influenciou no movimento de redução das desigualdades entre classes sociais. Ressaltam-se, também, as contribuições de pensadores como Husserl, Sartre, Heidegger e Marx. O autor observa que, naquele momento histórico, várias discussões no meio intelectual, subsidiadas pelas críticas de Bourdieu, relativizaram a importância científica do estruturalismo.

Na crítica ao estruturalismo, Bourdieu questiona a explicação dos fenômenos sociais baseadas em estruturas, percebidas como um conjunto de elementos interdependentes, formando um sistema, cuja organização é predeterminada.

De expressiva relevância no entendimento das obras de Bourdieu, Bonnewitz aborda as concepções e os pensadores que o influenciaram. O autor refere-se, então, à influência de Marx, na sua discussão das classes sociais, numa perspectiva crítica ao modo de produção capitalista, assim como seu foco na luta de classes e nos processos de dominação, situando-os na relação, antagônica e hierarquizada, da burguesia com o proletariado.

Embora Bourdieu tenha enfatizado a leitura da ordem social a partir da vertente da dominação, ele e Marx distinguem-se em alguns aportes, a exemplo da consideração a aspectos culturais nos mecanismos de dominação, pouco observados na perspectiva marxista.

Além de Marx, Bonnewitz refere-se a Weber e sua contribuição à análise sociológica, destacando o seu conceito de legitimidade. Para Weber, esse conceito é essencial, pois explica o poder da dominação, que não ocorreria pela força, e sim pela aceitação dos dominados. Essa concepção explica a submissão consentida, já que seus processos são internacionalizados e aceitos, sem questionamentos, pelos oprimidos.

O autor também refere-se à influência de Durkheim no pensamento de Bourdieu, recuperando a idéia da construção da sociologia como ciência, com método e procedimentos específicos e verificação de aspectos da conduta humana, de acordo com determinadas condições sociais.

A diferença fundamental entre o pensamento de Bourdieu e o de Durkheim está no fato de que Bourdieu não considera os critérios do positivismo, por não observarem a importância da historicidade. Bourdieu enfatiza que os fenômenos sociais só podem ser compreendidos em relação ao contexto sociohistórico em que se inscrevem.

Para Bonnewitz, a relevância de vários teóricos que influenciaram na obra de Bourdieu é a multiplicidade de perspectivas que ampliaram sua abordagem crítica dos fatos sociais. Assim, Bourdieu fundamenta e consolida o objetivo da sociologia, que é o de desvelar, para os agentes sociais, as determinações subjacentes ao seu comportamento. Com suas perspectivas, Bourdieu questiona o senso comum, por estar sustentado por idéias preconcebidas. Bourdieu reafirma, então, a importância de uma abordagem sociológica do contexto sociohistórico do fato social em estudo.

Uma atenção particular é dada às questões metodológicas. Bourdieu mantém uma postura crítica a outras correntes teóricas, opondo-se ao objetivismo positivista, que percebe o mundo social partindo de relações objetivas que “estruturam” os espaços e as ações sociais, assim como questiona o subjetivismo, que prioriza a compreensão das questões subjetivas e individualizadas do comportamento.

Bourdieu preocupa-se com o caráter da cientificidade da sociologia e sua legitimação como ciência, observando também a importância de uma acuidade lingüística, utilizando uma forma de expressão orientada por padrões científicos e criteriosos. Não se pode, também, separar o discurso do contexto sociohistórico no qual é construído. Nesse aspecto, Bourdieu questiona a tão proclamada neutralidade científica.

Na análise sociológica dos agentes sociais, o pesquisador deve observar a localização desses agentes e do próprio pesquisador no *espaço social*. Enfim, um dos objetivos da sociologia é o de descrever a lógica do funcionamento social e desvelar estratégias de dominação, oferecendo subsídios para que os agentes sociais possam lutar contra essas estratégias, que se apresentam naturalizadas e universalizadas.

A sociedade e o processo de dominação

Os estudos bourdieusianos auxiliam a analisar o mundo a partir de relações dialéticas e do modo como essas relações se reproduzem, a partir de práticas de dominação que existem e persistem independentes das consciências ou das vontades individuais.

Bonnewitz relembra que a teoria bourdieusiana possibilita o entendimento dos mecanismos de dominação e a compreensão da lógica das práticas dos sujeitos num ambiente desigual e conflituoso, que é o *espaço social*, topologicamente delimitado, no qual se estabelecem relações entre indivíduos que possuem diferentes níveis de acesso aos bens econômicos e culturais. A hierarquia vertical dos grupos sociais os distingue, portanto, segundo a *estrutura e acúmulo de capital*.

A função dessa ordem hierárquica é a de situar os sujeitos de acordo com sua ocupação e distinguir as diferenças relativas ao seu capital cultural e econômico. No topo da hierarquia está o grupo dominante, por ter um elevado acúmulo de capital e uma identidade própria, cujos interesses são impostos à coletividade. Esse grupo evoluiu da burguesia antiga para uma nova burguesia, composta pelos novos executivos, os “patrões”, os empresários.

Numa posição intermediária estão situados aqueles indivíduos pertencentes à pequena burguesia (assalariados, trabalhadores independentes ou empregados), que almejam a ascensão social. Já no segmento inferior da hierarquia social encontram-se as camadas populares, os operários e assalariados agrícolas.

Essa construção topológica, a partir de uma terminologia referente às categorias socioprofissionais, permite desvelar a especificidade das diferentes camadas sociais e as lutas existentes na sociedade. Para uma melhor compreensão dos processos de dominação, Bonnewitz ressalta a análise bourdieusiana da relação existente entre o *habitus* e o *campo social*.

Habitus são disposições cognitivas e avaliativas, ou seja, esquemas de percepção e apreciação do mundo, adquiridos através de experiências significativas. Trata-se de um instrumento conceitual que auxilia a pensar as relações que se estabelecem entre os condicionantes sociais exteriores e a subjetividade dos indivíduos.

Habitus influem nas preferências, expectativas, valores, atitudes, comportamentos, inclinações, e se traduzem em modos de agir considerados naturais para o grupo que os incorpora.

Como enfatiza Bonnewitz, o conceito de *habitus* auxilia no entendimento da sociedade e tem significativa importância na sociologia bourdieusiana, como um dos fundamentos para a compreensão da reprodução da ordem e da regulação social.

Quanto à noção de *campo*, pode ser entendida como áreas que compõem a sociedade, enfim, ambientes determinados onde ocorrem as inúmeras relações constitutivas da estrutura social. Essas são relações de força e de luta, travadas entre grupos que ocupam diferentes posições na sociedade.

Ressalta-se, desse modo, que os campos se constituem em microuniversos, onde são geradas as produções culturais; neles estão inseridos agentes e instituições que produzem e reproduzem os saberes. Os campos, sejam eles da medicina, da economia, da política, artísticos, entre outros, têm princípios de regularização próprios e articulam-se entre si, ou seja, a lógica de um campo permeia a de outro.

No espaço social, topologicamente definido, observa-se, usando uma terminologia bourdieusiana, que os indivíduos “jogarão” no sentido de conservarem ou mudarem sua posição: os dos grupos dominantes lutarão para mantê-la e os que estão na posição de dominados, para mudá-la.

A dominação simbólica e o papel da escola

Bonnewitz destaca, nas “primeiras lições” de Bourdieu, o princípio de que é a partir da sociologia da cultura que se pode entender a ascensão simbólica e o papel da instituição escolar na manutenção da cultura dominante, através de sua ação reprodutora.

A adesão aos valores dominantes só é possível pelo fato de a dominação exercer um poder “hipnótico”, que não se dá pela força, mas

sim pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, construindo-se, assim, um processo de adesão consentida. Compreende-se, dessa forma, o conceito de *violência simbólica*.

A violência simbólica apóia-se nas disposições induzidas pelos processos de dominação, e o dominado não se opõe a essa indução, já que não se percebe como vítima desse processo; ao contrário, considera a situação inevitável. Assim, a dominação se expressa na imposição dissimulada de uma cultura concebida como superior. Esse mecanismo, na concepção bourdieusiana, é entendido como efeitos simbólicos da dominação *aceita* como legítima e natural.

As representações, o conjunto de opiniões e crenças assimiladas e aceitas pelos grupos aos quais se impõem, não são questionadas; ao contrário, são internalizadas e naturalizadas. As instituições, de modo geral, e a escola, de modo particular, constituem-se em agentes de manutenção e reprodução da violência simbólica.

A cultura escolar é uma cultura de classe, que vai ser modelada pela cultura dominante através do processo de legitimação de seus saberes. Há uma seleção das disciplinas que farão parte do currículo escolar. Nessa seleção, o que determina a escolha de uma disciplina e a rejeição de outra são os interesses dos grupos dominantes, ou seja, os saberes que mais se alinham com esses grupos vão ser priorizados na escola.

Outra representação a serviço da dominação cultural é a da existência de um "dom", uma aptidão individual para os estudos. Essa idéia, nascida do senso comum, garante a dissimulação do papel excludente da escola, afirmando a concepção de que cada indivíduo teria habilidades intelectuais que permitiriam o sucesso de sua escolaridade.

A instituição escolar inscrita em uma ideologia política liberal legitima a representação do "dom", ao estar imbuída do seguinte princípio: somente aproveitam as oportunidades que a escola oferece a aqueles que tiverem o verdadeiro "dom" para os estudos.

Nesse pensamento há uma verdadeira transformação das desigualdades sociais em desigualdades de competências, pelo fato de os critérios para o sucesso nos estudos serem percebidos como pessoais. Omite-se, nessa concepção, o fato de que as diferenças são sociais, ou seja, aqueles estudantes que pertencem a grupos dominantes, possuindo um maior capital cultural, terão, conseqüentemente, mais oportunidades de escolarização do que os provenientes dos grupos populares.

O saber das classes dominantes é imposto, sutilmente, na relação entre professores e alunos, influenciada pela aculturação dos segmentos dominados. Essa aculturação manifesta-se, por exemplo, na imposição dissimulada da linguagem culta em detrimento da popular.

Bonnewitz traz, finalmente, a análise crítica de Bourdieu ao movimento de democratização do ensino na França. Esse movimento permitiu melhores níveis de escolarização a muitos franceses, mas não possibilitou sua ascensão social. Uma das razões foi a de que os estudantes obtiveram um diploma de instituições públicas e esse diploma foi pouco valorizado no mundo do trabalho. As desigualdades do acesso ao

ensino foram, então, substituídas pela desigualdade da qualificação das escolas públicas em relação às privadas.

Bonnewitz conclui, então, que uma das mais significativas contribuições de Bourdieu à Sociologia da Educação foi, justamente, a possibilidade de ampliar e aprofundar a compreensão das desigualdades de oportunidades no sistema educacional associada à ideologia perversa do “dom pessoal”, que centra no indivíduo problemas gerados pelas desigualdades sociais.

Apreciação conclusiva

O livro de Bonnewitz retoma conceitos e perspectivas de análise de Bourdieu que requerem uma compreensão sobretudo conceitual. O autor revê o pensamento bourdieusiano com uma linguagem clara e acessível ao leitor.

A formação acadêmica, em diversas áreas do conhecimento, requer a leitura e discussão de Bourdieu. O livro sobre “primeiras lições” auxilia, sem dúvida, alunos e professores a dialogarem sobre as perspectivas de análise crítico-social que Bourdieu oferece, pois, nessas “lições”, essas perspectivas apresentam-se de modo consistente e esclarecedor.

Bonnewitz traz Bourdieu com a simplicidade e profundidade de um pesquisador da sua obra: sua teoria, seus paradigmas, seu enfrentamento das desigualdades sociais, sua denúncia de processos simbólicos de dominação e seus efeitos na discriminação de grupos populares.

A leitura de Bourdieu através de Bonnewitz não descaracteriza nem desconfigura a construção teórica, mas, ao contrário, colabora no sentido de que essa construção se torne acessível aos estudantes.

Assim, as “primeiras lições” poderão estimular o prosseguimento de leituras em obras originais de Bourdieu, pois a clarificação de conceitos, análises, argumentos, constitui-se em estímulo a essas leituras. Essa resenha também é motivada por e para esse estímulo.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado na área de Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF), professora titular da área de ensino-aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e coordenadora pedagógica dos cursos de graduação do Centro Universitário La Salle de Niterói, RJ.

mrangel@abel.org.br

Mirian Teresa de Sá Leitão Martins é mestranda em Ciências Médicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), na linha de Informação e Educação em Saúde.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



RBEP

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).

“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 primeiramente à Editoria Científica da RBEP, que selecionará os consultores *ad hoc* para avaliá-los. Os consultores *ad hoc* serão selecionados entre os membros do Conselho Editorial da revista e entre especialistas reconhecidos, de acordo com a área de estudos do pesquisador. Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria. O prazo para avaliação é de um mês, e os aspectos considerados na avaliação 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 da Editoria Científica 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)
Assessoria Técnica de Editoração 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 1,5, com a extensão máxima de 30 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 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: Atalas, 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?id=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 abril de 2008.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.