

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores .

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 23
(junho 2007). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 23, p. 1-195, jan./jun. 2007.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Dr. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Dr. Gildásio Mendes*

Pró-Reitor Administrativo: *Ir. Raffaele Lochi*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB
Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - UNLu/Argentina

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Edilza Goulart*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

A Série Estudos disponibiliza para os leitores, no número 23, uma diversidade de artigos, produtos de pesquisas que abordam questões de atualidade tais como a formação de professores, práticas educativas, história da educação, educação matemática entre outras. Deste modo, pretende contribuir com as discussões sobre educação e a formação dos profissionais da educação, contando com a contribuição de autores brasileiros e estrangeiros.

Na seção **Ponto de Vista**, Carlos Roberto Massao Hayashi e Amarílio Ferreira Júnior realizam uma abordagem da produção da comunidade científica a partir da sociologia da ciência, tendo como referencial a obra de Pierre Bourdieu, discutem o processo de aglutinação dos pesquisadores de educação em grupos e o papel da avaliação dos resultados das comunicações científicas realizadas pelos pesquisadores da área.

A seção **Artigos** compõe-se de onze trabalhos, assim organizados:

Seis trabalhos abordam o trabalho docente e a formação de professores. Silvia Adriana Rodrigues e Gilza Maria Zauhy Garms apresentam uma pesquisa sobre a relação professor-aluno e efetividade, a partir de um trabalho com alunos de escolas estaduais, tendo como base da análise uma perspectiva walloniana. Na sequência, o artigo de Marilena A. Souza Rosalen e Sueli Mazzilli analisa a formação de professores de Educação Básica para a utilização da informática no processo de aprendizagem do aluno, tendo como foco de estudo os currículos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior no Estado de São Paulo.

O artigo de Fátima Garcia Chaves e Eulália Henriques Maimone apresenta os resultados da pesquisa sobre a avaliação das aprendizagens nos ciclos de formação desenvolvida por um grupo de quatro professoras alfabetizadoras, que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola municipal do interior de Minas Gerais. Como resultado da investigação asseguram que a forma de avaliação sugerida nos documentos relacionados com os ciclos é a da avaliação mediada ou assistida que tem como base teórica a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento e aprendizagem. Também enfatizam a necessidade de formar os professores do Estado de Minas Gerais para que essa forma de avaliação seja implementada de modo adequada.

O trabalho de Andréa Maturano Longarezi, Elaine Sampaio Araújo e Sueli Ferreira, discute os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e suas contribuições na formação do profissional da educação, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberaba/MG.

O tema da universidade e os professores de escolas rurais, suas concepções e práticas docentes é desenvolvido no artigo de Abigail Bastos Evangelista e Maria Eugênia Castanho que usa como metodologia o registro de história oral.

Josefa A. G. Grigoli, Leny Rodrigues Martins Teixeira fecham este grupo de trabalhos com um estudo da produção científica a respeito da formação de professores por meio de uma análise das comunicações apresentadas nos VI e VII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste.

A seguir, o artigo de Cristiane Ferreira Fontenele e Emília de Freitas Lima, a partir de uma perspectiva intermulticultural da educação baseada na diversidade cultural, faz uma crítica ao currículo escolar monocultural que acaba discriminando os alunos percebidos como “diferentes”. Maria Ogécia Drigo e Paulo dos Santos realizam algumas abordagens da metodologia de resolução de problemas no ensino de Matemática, destacando a importância da busca de referenciais teóricos que fundamentem a prática de ensino do professor.

Por fim, o periódico disponibiliza três artigos que discutem temas vinculados à História da Educação. O texto das autoras Márcia Regina da Silva, Marisa Bittar e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi apresenta o “Estado da Arte” das pesquisas em educação no Período Colonial, tendo como base os artigos produzidos sobre a temática por pesquisadores da História da Educação. Observam que este tema vem sendo pesquisado, embora, ainda o volume de trabalhos não seja tão expressivo se comparado com outras temáticas da área da educação. José Joaquim Pereira Melo discute a importância da educação no Império Asteca e destaca os modelos e conteúdos educacionais que caracterizaram a civilização latino-americana. O pesquisador português Ernesto Candeias Martins com um estudo históricográfico analisa as políticas educativas, sociais e assistenciais ao longo do Estado Novo salazarista e marcelismo (1930-1974).

Por último, este número da Série Estudos traz a resenha elaborada por Maria de Lourdes Pinto de Almeida sobre o livro *Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet* de Sidney Reinaldo da Silva.

Conselho Editorial
Junho/2007

Sumário

Ponto de vista

A comunidade científica em educação: uma abordagem crítica	11
<i>The scientific community in education: a critical approach</i>	11
Carlos Roberto Massao Hayashi	
Amarílio Ferreira Jr.	

Artigos

Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente	31
<i>Teacher-student relationship and affection: wallonian reflections about the learning environment and the teaching practice</i>	31
Sílvia Adriana Rodrigues	
Gilza Maria Zauhy Garms	
A avaliação nos ciclos de formação: uma proposta analisada pela perspectiva vygotskyana	43
<i>Evaluation in the learning cycles: the analysis of a proposal from the Vygotskyan perspective</i>	43
Fátima Garcia Chaves	
Eulália Henriques Maimone	
Formação inicial de professores para o uso da informática nas escolas	53
<i>Initial training of teachers for computer use in schools</i>	53
Marilena A. Souza Rosalen	
Sueli Mazzilli	
A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente	65
<i>Historical-cultural psychology in the training of the professional teacher</i>	65
Andréa Maturano Longarezi	
Elaine Sampaio Araújo	
Sueli Ferreira	
A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente	79
<i>The university and rural school teachers: their conceptions and teaching practice</i>	79
Abigail Bastos Evangelista	
Maria Eugênia Castanho	

Formação de professores: uma análise a partir das comunicações apresentadas nos VI e VII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste	93
<i>Teacher training: an analysis based on the communications presented in the VI and VII Meetings of Research in Education in the Região Centro-Oeste</i>	93
Josefa A. G. Grigoli Leny Rodrigues Martins Teixeira	
Educação Intermulticultural: interpretando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo	107
<i>Intercultural education: interpreting the diversity as a resource and not as an obstacle</i>	107
Cristiane Ferreira Fontenele Emília Freitas de Lima	
Abordagens da metodologia de resolução de problemas: valores da matemática que as permeiam	115
<i>Methodological approaches to the solution of problems: mathematical values that permeate them</i>	115
Maria Ogécia Drigo Paulo dos Santos	
Contribuições para o “estado da arte” das pesquisas em educação no período colonial	129
<i>Contributions to the “state of the art” of research in education in the colonial period</i>	129
Márcia Regina da Silva Marisa Bittar Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	
O Império Asteca e as escolas para a formação de guerreiros e sacerdotes	149
<i>The Aztec Empire and the schools for the development of the warriors and priests</i>	149
José Joaquim Pereira Melo	
Desenvolvimento, educação e assistência social no salazarismo	161
<i>Development, educational and social welfare in the salazarismo</i>	161
Ernesto Candeias Martins	

Resenha

Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet	183
<i>Public instruction and moral training: the genesis of the liberal subject according to Condorcet</i>	183
Maria de Lourdes Pinto de Almeida	

Ponto de vista

A comunidade científica em educação: uma abordagem crítica*

The scientific community in education: a critical approach

Carlos Roberto Massao Hayashi**
Amarílio Ferreira Jr.***

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

**Mestre em Educação, docente do Departamento de Ciência da Informação / UFSCar.
e-mail: massao@power.ufscar.br.

*** Doutor em História Social, docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCar.
e-mail: ferreira@power.ufscar.br.

Resumo

A comunidade científica é um mundo estruturado e hierarquizado. As normas são impostas, implicitamente ou não, aos pesquisadores que a constituem. Neste artigo ensaiamos uma abordagem sociológica da comunidade científica em educação. Diferentes trabalhos em sociologia da ciência foram consagrados à comunicação científica, mostrando como o ato de publicar é fonte de benefícios materiais e simbólicos, e notadamente de reconhecimento pelos pares. Apresentamos a abordagem da comunidade científica com base no modelo de acumulação de crédito científico proposto por Bourdieu, na teoria da credibilidade e da legitimidade científica de Latour e Woolgar e na noção de "colégio invisível" proposta por Solla Price. Enfocamos o papel das revistas científicas e da avaliação pelos pares nesse processo. Tecemos considerações sobre a comunidade de pesquisadores em educação que se organizam em grupos de pesquisa e o papel da avaliação dos resultados da comunicação científica realizada pelos pesquisadores da área que se consolida em sua produção científica.

Palavras-chave

Educação. Comunidade científica. Produção do conhecimento. Avaliação científica.

Abstract

The scientific community is a well structured and hierarchical world. The rules are imposed, implicitly or not, to the researchers of this community. This article is an essay based on sociological approach of the educational scientific community. Different kind of works in sociology of science had been consecrated to the scientific communication, showing that the publication act is a source of material and symbolic benefits, and also of recognition of the peers. We present the approach of the scientific community on basis in a

model of accumulation of scientific credit considered by Bourdieu, in the theory of the credibility and the scientific legitimate of Latour and Woolgar and in the notion of "invisible college" considered by Solla Price. We focus the performance of the scientific journals and the peer review in this process. We made reflections about the researchers community in education organized in research groups and the function of the evaluation of the results of the scientific communication carried through by the researchers of the area, consolidated in its scientific production.

Key words

Education. Scientific community. Knowledge production. Scientific evaluation.

1 A comunidade científica

A ciência é produto de uma comunidade de pesquisadores (MERTON, 1973). Diferentes trabalhos em sociologia da ciência foram dedicados à comunicação científica, mostrando como o ato de publicar é fonte de benefícios materiais e simbólicos, e notadamente de reconhecimento pelos pares.

Pignard (1999, 2000) e Godin (2002) assinalaram que entre estes trabalhos destacam-se os de Pierre Bourdieu na sociologia (1983), Bruno Latour (1994) e Latour e Woolgar (1997) na antropologia e Derek de Solla Price (1969) na cienciométrica. Traze-mos as contribuições destes autores para o contexto da presente pesquisa, pois suas argumentações são importantes para compreender a articulação entre a comunicação e a comunidade científica.

2 O modelo de acumulação do crédito científico

Em 1983, Bourdieu lança a teoria de "campo científico". Para este autor, o campo científico é um campo social, semelhante a outros, no qual agem as relações de forças, de interesses e de estratégias específicas.

Para o monopólio da competência científica, os pesquisadores entregam-se a uma luta que tem a particularidade de não poder ser resolvida senão por outros pesquisadores: o reconhecimento de um cientista – e sua avaliação – passa por seus pares que são igualmente seus concorrentes:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p.122-123).

Assim, segundo a definição de "campo", o domínio científico no qual trabalha cada pesquisador é relativamente autônomo e fechado e os atores aí formam uma espécie de comunidade. O campo científico, segundo Bourdieu (1983), é um lugar de luta competitiva – com as estratégias de dominação e de monopolização – para a acumulação do crédito científico e para o

controle da ciência, ou seja:

Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983, p.126-127)

Bourdieu propõe um modelo fundado na noção de capital: o cientista procura antes de tudo acumular um capital simbólico – chamado de "crédito científico". Os conhecimentos são os recursos que o cientista permuta em uma espécie de mercado em troca do crédito científico que ele pode em seguida reinvestir para produzir novos conhecimentos e ganhar ainda mais crédito. Mas os bens que ele produz (os conhecimentos científicos) não têm valor eles mesmos (valor intrínseco); seu valor reside no fato de poderem ser permutados por outros bens (valor de troca). Por consequência, o valor de troca depende da importância que os outros reconhecem na coisa trocada.

Nessa abordagem, uma produção científica não obtém seu valor do fato de ser verdade ou conforme as normas técnicas e éticas, mas do interesse que os colegas lhe dão e ao que eles estão dispostos a dar em troca. Bourdieu destaca que o próprio funcionamento do campo científico "produz e supõe uma forma específica de interesse" o que remete aos julgamentos de mérito sobre a capacidade ou competência científica do

pesquisador, os quais, em sua visão, estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (BOURDIEU, 1983, p.123-124).

Portanto, as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica, que é uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies.

Entretanto, o cientista deve se esforçar e elaborar suas estratégias para fazer conhecer o valor de sua produção científica e o seu mérito. O cientista é então, segundo Bourdieu, um capitalista que tenta colocar suas competências no melhor momento e local do mercado científico, investindo nos assuntos e métodos mais rentáveis em relação às "necessidades" desse mercado.

Decorre daí que o cientista pode permutar seus valores científicos por valores sociais, convertidos em subvenções, postos e estatuto social superior. A todo momento, os atores científicos podem investir um certo crédito (um montante de capital simbólico) ou permutar para tentar tirar o máximo proveito.

Assim, a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem (BOURDIEU, 1983, p.128)

Finalmente, na abordagem bourdieusiana¹, se o campo científico contribui para a produção de novos e válidos conhecimentos, isto não é senão um resul-

tado ligado ao fato de que os agentes científicos estão em competição e se controlam mutuamente. Segundo Pignard (1999, p.12) a teoria bourdieusiana pode ser resumida no seguinte esquema:

Figura 1 – Ciclo de acumulação do crédito científico de Bourdieu.



Fonte: Adaptado de Pignard (1999, p.12).

3 A teoria da credibilidade e da legitimidade

Em conferência ministrada a pesquisadores do INRA – Institut National de la Recherche Agronomique, Latour (1994) redefine a atividade de pesquisa e explica por que é impossível compreender as idéias, os conceitos e as atividades de pesquisa sem colocá-las em relação com a sociedade. Ao mesmo tempo, apresenta o pesquisador como um ator capitalista moderno que, de maneira cíclica, acumula a credibilidade através de seus trabalhos, o que lhe permite obter financiamentos para investir novamente na pesquisa.

Latour (1994) introduz a noção de credibilidade, ou seja, o reconhecimento do cientista passa também por outras formas mais tangíveis (as bolsas, os cargos etc.) que não são somente os “sinais visíveis do capi-

tal simbólico”. Para o autor, os cientistas investem nos domínios e assuntos que garantem o maior retorno de credibilidade e esses investimentos podem se traduzir em publicações e outras formas de produção científica: a formação de alunos, o desenvolvimento de um equipamento, os pareceres etc.

Este processo de legitimação é intitulado “ciclos de credibilidade” (LATOUR, 1994). A publicação científica aparece como um elemento indispensável para o pesquisador em sua busca de legitimidade: um artigo conduz ao reconhecimento pelos pares, gera subvenções; as subvenções investidas em um novo equipamento darão lugar a novas produções de dados, depois a novos artigos que assegurarão um suplemento de reconhecimento etc. Sob esse ponto de vista, os pesquisadores podem converter uma forma de credibilidade em outra.

Essa abordagem de Latour também está presente em outros trabalhos, notadamente naquele realizado em parceria com Woolgar (LATOUR e WOOLGAR, 1997), no qual os autores emprestam dos trabalhos de Bourdieu a noção de capital simbólico e introduzem a noção de credibilidade, distintas daquela de crédito, uma vez que:

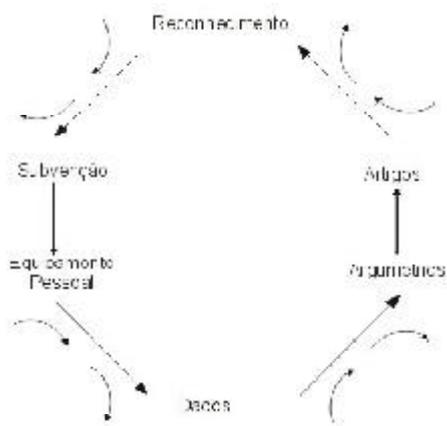
o crédito-reconhecimento refere-se ao sistema de reconhecimentos e de prêmios que simbolizam o reconhecimento, pelos pares, de uma obra científica passada. A credibilidade baseia-se na capacidade que os pesquisadores têm para efetivamente praticar a ciência. (LATOUR e WOOLGAR, 1997, p.220)

Para Latour e Woolgar (1997, p.221) a noção de credibilidade pode aplicar-se, ao mesmo tempo:

(...) à própria substância da produção científica (fatos) e à influência de fatores externos: financiamentos e instituições. (...) às estratégias de investimento dos pesquisadores, às teorias epistemológicas, aos sistemas de reconhecimentos científicos e ao ensino científico.

A Figura 2 ilustra os “ciclos de credibilidade” e permite, segundo os autores, “distinguir o processo de concessão do reconhecimento do processo de avaliação da credibilidade” (LATOUR e WOOLGAR, 1997, p.224).

Figura 2 – Os ciclos de credibilidade de Latour e Woolgar.



Fonte: Adaptado de Latour e Woolgar, 1997, p.225.

4 A noção de “colégio invisível”

A noção de “colégio invisível” foi desenvolvida por Derek John de Solla Price (1969), ou seja, são os grupos de elite que se constituem no topo da comunidade científica e em torno de um *front* de pesquisa.

Os grupos são restritos, formados por membros de nacionalidades diferentes e fundados em relações interpessoais que asseguram um circuito de trocas eficazes. Os membros de um colégio invisível representam “um grupo de poder” (“a power group”), porque eles são suscetíveis de controlar, no âmbito local e nacional, a gestão de fundos de pesquisa e também de laboratórios, os recursos simbólicos do prestígio e, por vezes, as novas idéias científicas, assim como as decisões concernentes às estratégias de pesquisa.

No interior destes colégios invisíveis, discussões, *draft papers* (rascunhos), conferências e trocas bilaterais de vários tipos provêem os membros com privilégios e acesso antecipado ao novo conhecimento. Membros destes colégios invisíveis estão engajados naquilo que tem sido chamado “competição”: um meio termo civilizado entre comportamento cooperativo e competitivo. “Colégios invisíveis” são, antes, negócios exclusivos. Aqueles que não podem levar nada de novo para a festa não estão convidados. Como todos os outros, esses podem ler revistas, mas são largamente excluídos das trocas informais de técnicas, métodos e comentários sobre os rumos de pesquisas que são desfrutadas pelos membros do colégio invisível.

Assim, segundo a noção de “colégio invisível” de Derek de Solla Price (1969), em qualquer comunidade científica existe uma rede pessoal de pares profissionais interrelacionados por interesses comuns em pesquisa, laços institucionais ou associações anteriores que mantêm um estreito relacionamento, com o mútuo intercâmbio de

informações sobre projetos de pesquisa em andamento, solicitação de críticas a trabalhos ou relatórios em fase preparatória, discussão dos trabalhos em andamento por meio de correspondências, em conferências e, também, pela colaboração em vários projetos interligados. No “colégio invisível”, cada cientista se mantém a par do trabalho dos outros muito antes que o mesmo seja publicado, por meio de visitas, conferências e seminários fechados, complementados por uma troca informal de material escrito.

Finalmente, perante as concepções de “colégio invisível” de Price, de “crédito científico” de Bourdieu e de “credibilidade e legitimidade científica” de Latour e Woolgar, é válido mencionar que Nietzsche em *Humano, demasiado humano* (1878), talvez tenha sido o introdutor dessas concepções – sob o rótulo de “oligarcas do espírito” – tomando como referência a civilização grega e, em particular, os filósofos gregos. Vejamos:

Nas esferas da cultura superior terá de haver sempre, sem dúvida, um domínio – mas esse domínio, de agora em diante, está nas mãos dos *oligarcas do espírito*. Eles formam, a despeito de toda separação espacial e política, uma sociedade solidária, cujos membros se *conhecem* e se *reconhecem*, sejam quais forem os estimativas favoráveis e desfavoráveis que a opinião pública e os juízos dos escritores do dia e do tempo que atuam sobre a massa possam pôr em circulação. A superioridade intelectual, que antes separava e inimizava, costuma agora *ligar*: como poderiam os indivíduos afirmar a si mesmos e em sua própria rota nadar pela vida contra todas as correntezas, se não vissem seus semelhantes, aqui e ali, vivendo sob condições iguais e se não agarrassem suas mãos, em combate, tanto contra o caráter

oclocrático do semi-espírito e da semicultura, quanto contra as ocasionais tentativas de, com o auxílio da atuação das massas, erigir uma tirania? Os oligarcas são necessários uns aos outros, têm uns nos outros sua melhor alegria, entendem seus sinais distintivos – mas, apesar disso, cada um deles é livre, combate e vence em *seu* lugar e prefere sucumbir a se submeter (NIETZSCHE, 1978, p.110).

5 A comunicação científica e os pesquisadores

A organização da ciência sob a forma que nós vivemos hoje – a pesquisa científica – remonta ao século XVII e a idéia foi anunciada na *Nova Atlântida* por Francis Bacon (1779), o filósofo impulsionador do pensamento científico moderno, para quem a ciência podia e devia ser organizada e aplicada a fim de transformar e melhorar as condições de vida dos homens.

A *Nova Atlântida* – que recebeu esse nome para se contrapor à Atlântida mencionada por Platão na República, contrapondo ainda o rei-cientista ao rei-filósofo de Platão, como o *Novum Organum*, se contrapôs ao *Organum* de Aristóteles – é um clássico da língua inglesa e oferece uma visão profética: a ciência é uma obra coletiva, necessitando de muitos pesquisadores que recolham material para ser analisado pelos especialistas; a ciência não pode ser feita *a priori*, a partir de afirmações teóricas; mas sim, a partir de contato com os fenômenos reais, por meio da investigação empírica; a ciência tem finalidade essencialmente prática, como curar doenças e aumentar a longevidade e fabricar máquinas de vários tipos, inclusive para voar e navegar sob a

água. Com esta visão empirista, Bacon inaugurou uma nova compreensão do mundo e da realidade.

Em *Nova Atlântida*, encontramos a descrição de um naufrágio de um grupo de marinheiros que chegam a uma costa habitada por um povo particularmente sábio. Essa sociedade se interessava muito pelos avanços da ciência e suas aplicações técnicas, a ponto de possuir uma sociedade científica encarregada de compilar e desenvolver o conhecimento que pudesse ser útil para ajudar os indivíduos a viver melhor. Chamada de “Sociedade da Casa de Salomão” – por seu nome se entende que a pesquisa e a utilidade estão relacionadas ao religioso – este agrupamento havia sido instituído para o “estudo da verdadeira natureza de todas as coisas e para que Deus recebesse maior glória em suas obras e os homens mais frutos no emprego delas”. Dessa perspectiva, o valor da ciência será medido em virtude de suas aplicações na solução de problemas práticos e no melhoramento da vida humana em geral. É o que hoje se entende por tecnologia.

Desde a segunda metade do século XVII, o projeto científico baconiano teve seu impulso na *Royal Society*, sociedade que agrupou os pesquisadores mais destacados da Ilustração britânica, entre eles Robert Boyle, John Wilkins, William Petty e Isaac Newton (1642-1727) que chegaria a ser seu presidente por vinte anos.

Esse é o contexto histórico do aparecimento das academias, como a *Royal Society* em Londres e a *Académie des Sciences* em Paris, e com as quais – criadas pelo poder político – a pesquisa é oficialmente reconhecida.

Nesse cenário, a correspondência representava um papel primordial nas trocas entre os cientistas e também o momento do aparecimento das primeiras revistas científicas.

A data oficial de aparecimento da primeira revista científica é 1665, quando apareceram simultaneamente, na França, o *Journal des Sçavans* (ou *Journal des Savants*, conforme grafia atualizada no começo do século XIX) e, na Inglaterra, o *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, fundado por uma sociedade científica.

Henry Oldenburg (1615-1677), primeiro secretário da *Royal Society* e admirador de Bacon, foi quem criou o *Philosophical Transaction of the Royal Society of London*. Para Meadows (1999, p.6), “Oldenburg era um infatigável escritor de cartas destinadas a correspondentes tanto do país quanto do exterior. Nascido na Alemanha, era um poliglota consumado e atuava como um centro de difusão de informações sobre novas idéias e pesquisas”. Com o aumento do volume da correspondência, esta passou a ser um ônus enorme e a “solução mais óbvia seria fazer uma publicação impressa, com as cartas mais importantes, e distribuí-la”.

O aparecimento dessas duas revistas, no século XVII, foi conseqüência de um longo período de mudanças informais de correspondência entre pesquisadores. Sua criação deveria resolver os problemas de rapidez de difusão de conhecimentos, de imparcialidade, de prioridade e de maior visibilidade dos trabalhos de pesquisa.

Guédon (2001) ressalta que o *Philosophical Transactions* – algumas vezes afetivamente referido como *Phil. Trans.* – tornou-se uma instituição venerável. O autor assinala, no entanto, que a razão de esse periódico ser regularmente comparado com o *Journal des Sçavans*, como se as duas publicações fossem irmãs gêmeas, tem uma explicação, assinalando que ele próprio cometeu esse erro alguns anos atrás. A raiz dessa confusão tem a seguinte explicação:

Enquanto é óbvio que as duas publicações fossem periódicas, divididas em filosofia natural, e tivessem aparecido sem um intervalo de meses entre uma e outra, não é tão claro que realmente tivessem objetivos similares. A publicação francesa refletia um pouco de “amenidades”, novos padrões de orientação de trocas de correspondências que eram típicas da *Republique des Lettres* e assim, atualmente, ficava próxima de alguma coisa como *Scientific American* tanto quanto uma moderna revista escolar e parecia firmemente enraizada na emergente arte do jornalismo científico. Ainda que o *Journal* ocasionalmente publicasse artigos originais, eles apareciam como uma expressão particular de notícias entre outros tipos de notícias. Em contraste, *Phil Trans*, embora também se dividisse com novas informações, realmente objetivou a criação de um registro público das contribuições originais do conhecimento. Em outras palavras, a publicação parisiense seguiu a novidade enquanto a revista de London ajudou a validar a originalidade. Encontra-se nisso a diferença significativa (e profunda) entre os dois periódicos (GUÉDON, 2001).

Meadows (1999) também relata esta diferença entre as duas publicações científicas que, embora surgidas simultaneamente

no cenário científico, traziam nítidas diferenças de conteúdo e intenções.

O título completo do periódico da *Royal Society* – *Philosophical Transactions: giving some accompt of the present undertakings, studies and labours of the ingenious in many considerable parts of the world* – sugere cobertura igualmente ampla.

Meadows (1999, p.6-7) refere que, por sua vez, o *Journal des Sçavans* verificou que era impossível manter o amplo leque de temas com que havia começado e passou a se concentrar basicamente em temas não-científicos, podendo-se considerá-lo o “precursor do periódico moderno de humanidades” enquanto o “*Phil. Trans.* é o precursor do moderno periódico científico”.

Ben-Romdhane (1996, p.19) assinala que, ao lado dos periódicos, encontram-se as monografias que reúnem os trabalhos submetidos a discussão pelo viés da correspondência e os artigos já publicados nas revistas. Durante esse período, e com o crescimento do número de manuscritos submetidos às sociedades científicas, a espera do exame desses artigos tornou-se insuportável. Foi para lutar contra essa demora que apareceram os primeiros periódicos especializados, independentes das sociedades. É assim que o aspecto formal do artigo científico evoluiu com maior ou menor precisão.

Como apontamos até aqui, estes ancestrais do periódico científico moderno asseguraram a proteção de descobertas, a aprovação pelos pares e ainda as garantias para as promoções e as carreiras científicas.

A comunicação e pesquisa científica estão estreitamente ligadas e na verdade são complementares, pois sem pesquisa

não há nada a comunicar e, sem comunicação, a pesquisa não avança.

As práticas de comunicação científica diferem de uma disciplina para outra, sendo que algumas, do ponto de vista da eficiência da comunicação, estão mais avançadas do que outras. Por esse motivo, a comunicação científica não pode ser apreendida senão no quadro das diferentes disciplinas e sua definição compreende-a como uma construção social localizada e historicizada, conforme atesta Pignard (2000, p.20).

A comunicação entre pesquisadores não se limita à entidade do laboratório, mas se estende às trocas fora dele. Além do laboratório, é a comunidade de pertencimento a entidade pertinente de análise, uma vez que reagrupa as trocas entre colegas, sob todas as formas, escritas, orais, formais e informais, e até mesmo as trocas informatizadas.

Chartron (1997) decompôs a atividade comunicacional do pesquisador em muitas fases e menciona que, quando uma pesquisa se inicia, o pesquisador começa uma fase importante de comunicação informal em que se multiplicam discussões, encontros, visitas, trocas de correio eletrônico ou não.

Segundo Chartron (1997) esta construção social está facilitada, hoje, pelos meios de comunicação eletrônico e é identificada pela mencionada noção de “colégios invisíveis”, desenvolvida nos trabalhos de Derek de Solla Price (1969), constituídos pela rede de relações que o pesquisador mantém com os colegas de seu laboratório ou de outros.

As outras fases da atividade de comunicação do cientista são os seminários,

os congressos e colóquios que irão permitir uma comunicação oral – depois escrita sob a forma de atas do congresso – de trabalhos em fase final de desenvolvimento. Essas comunicações orais permitirão obter um retorno de outros pesquisadores e um contato com editores e outros parceiros para as publicações e manifestações futuras.

Finalmente, o artigo publicado em uma revista (ou em um livro) corresponderá à finalização de uma pesquisa com o reconhecimento oficial de uma comunidade de pesquisadores. O artigo será, primeiro, submetido a um comitê científico associado a uma revista e, muito freqüentemente, as primeiras versões serão distribuídas simultaneamente para um reconhecimento paralelo, mais rápido e interativo. Uma vez aceito, o artigo será publicado na revista e depois mencionado nos serviços de referências: sumários correntes e bases de dados bibliográficos ou de texto completo.

Vetor da comunicação da informação científica validada, a revista se posiciona então, ao lado de outros vetores de trocas, na função de comunicação científica.

Federico Mayor (1996), em conferência internacional sobre a publicação eletrônica no contexto das ciências, mencionou que, sem comunicação, a pesquisa não avança e reafirmou a estreita ligação entre comunicação e pesquisa científica, assinalando que

A ciência não é nada se ela não se comunica. Sem o intercâmbio regular de idéias e a realização de testes de raciocínios, hipóteses e teorias, não se pode ter nem desenvolvimento do pensamento científico e nem avanços da pesquisa. A transmissão de idéias e conhecimento é uma das necessidades humanas mais fundamentais (MAYOR, 1996).

Essa é uma característica do meio científico ou da profissão do pesquisador e sobre ela assim se manifesta Day (1998), no prefácio de sua obra:

Não é necessário que o soldador escreva sobre os materiais que ele repara, nem que o advogado escreva sobre suas defesas (salvo, talvez, de pequenos textos pontuais), mas o cientista – caso sem dúvida único entre as ocupações e profissões – deve fornecer um documento mostrando o que ele fez, por que ele fez, e como ele fez e quais os ensinamentos extraídos. Assim, o cientista não somente deve “fazer” a ciência, mas “escrever” a ciência (DAY, 1998).

Essa afirmação de Day ilustra como, no seio da comunidade científica, a informação passa essencialmente pelo viés das publicações científicas. Hoje, elas ocupam um lugar primordial na pesquisa e constituem o próprio objetivo da pesquisa científica, uma vez que um pesquisador é geralmente avaliado por suas publicações.

Como refere Pignard (2000, p.22), a necessidade de publicar artigos responde, portanto, às exigências científicas: expor os resultados de seu trabalho, demonstrá-los, explicar os percursos metodológicos etc. Neste contexto, as revistas representam o meio privilegiado de comunicação da informação científica e dos resultados dos trabalhos; notadamente no domínio das ciências exatas, em que as monografias são relativamente raras e ficam, a maior parte do tempo, reservadas a obras pedagógicas ou de divulgação científica, ou ainda a relatórios de conferências (os *proceedings*).

Como já mencionado, o ato de publicar se inscreve no esquema da busca de

legitimidade e de reconhecimento, que são traduzidos de maneira científica pela busca de credibilidade dos pares ou de citações em outros artigos e, do ponto de vista econômico, pela atribuição de bolsas, subvenções, etc. Essa necessidade de publicar pode ser traduzida pela célebre máxima “publish or perish” (publique ou pereça).

A principal característica das revistas científicas é que elas concorrem para a avaliação dos pesquisadores, ou seja, a publicação faz parte do sistema de reconhecimento científico. Existem diferentes métodos de análise quantitativa das publicações: as análises de citações e de co-citações de autores, os cálculos estatísticos de impacto das revistas e as análises de palavras associadas. Esses métodos estão consolidados nas análises bibliométricas, informétricas e cientométricas.

Outra característica das revistas científicas é o controle da qualidade das informações comunicadas: a revista é associada a uma estrutura de validação identificada por um comitê editorial composto de pesquisadores reconhecidos em seu domínio. Este processo de validação é chamado “controle pelos pares”.

Além de sua função de difusão dos trabalhos de pesquisa e de avaliação dos pesquisadores, as revistas científicas desempenham um papel de manutenção da propriedade intelectual, uma vez que elas vão se consolidando como um meio de regular o problema da prioridade entre os pesquisadores (a data de uma descoberta científica é estabelecida pela sua data de publicação) e da propriedade intelectual das descobertas científicas.

Finalmente, como refere Pignard (2000, p.24), as revistas científicas são o pilar, em longo prazo, da escrita da ciência. Os periódicos científicos constituíram a memória da ciência por sua função de arquivo, assegurada pela rede de bibliotecas que permite a conservação das revistas impressas.

6 Comunidade científica na área de Educação: primeiras aproximações

Em *A era dos extremos* (1995), obra que se tornou referência sobre a história do século XX, Hobsbawm assinala que a compreensão de determinados fenômenos da realidade necessita de conhecimentos retrospectivos. As histórias das mudanças sociais e econômicas ocorridas naquele século só foram possíveis devido à diversidade de fontes de informação, entre elas a sua própria vivência de historiador, a opinião de colegas, a imprensa diária ou periódica, os relatórios econômicos e também outras pesquisas já realizadas.

Vieira (2003), apoiado na literatura sobre pesquisa em educação, destaca as implicações da concepção de Anísio Teixeira sobre as relações entre ciência e educação assim como as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais da área. Este entendimento é reforçado quando se considera que o lugar institucional ocupado por Anísio Teixeira, ou seja,

(...) a sua vinculação ao grupo dos pioneiros, a sua capacidade de organização e de liderança, a sua visão estratégica do lugar da educação na sociedade, a sua interlocução com o pragmatismo são alguns fatores que possibilitaram a sua ascendência sobre a

área Educacional brasileira e, especificamente, sobre o campo da pesquisa nesta área do conhecimento (VIEIRA, 2003, p.168).

Para traçar a configuração da área de pesquisa em educação, Vieira remete-nos ao longo período que vai da história colonial no país até os anos 1930. Observa-se que neste período não havia um esforço sistemático de produção de conhecimento, o que só vai se esboçar a partir dos anos 1930, juntamente com o processo de institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país. Neste momento, destaca o papel de Anísio Teixeira que, à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, nos 1930 a 1935, cria um espaço próprio para a pesquisa educacional, culminando com a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).

Como é de amplo conhecimento na literatura da área de educação, inaugura-se aqui a primeira fase de implantação da pesquisa em educação no Brasil, sendo que a fase de implementação se dá posteriormente, em 1956, no interior do próprio Inep, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Como refere Vieira (2003, p.171), sob a gestão de Anísio Teixeira a pesquisa educacional ganhou institutos, recursos e quadros próprios.

As atividades e o ideário do CBPE e do CRPE de São Paulo – órgãos do Inep – durante o período 1951-1956 foram analisados por Cunha (2002) que estabelece algumas relações entre a atuação desses órgãos e as principais características da administração Juscelino Kubitschek, em par-

ticular no que se refere à ideologia desenvolvimentista adotada no período. O autor detém-se na atuação do CBPE e do CRPE de São Paulo, destacando os esforços destes órgãos para a "formação de quadros para a educação, desenvolvimento de pesquisas e divulgação de idéias por meio de seus boletins" (CUNHA, 2002, p.134).

Conforme Buffa e Nosella (2006), dois fatores relevantes contribuíram para essa caracterização que se sintetizou na expressão educação e sociedade:

processo de elaboração da LDB aprovada em 1961, e à expansão do ensino superior, a partir de 1950, pelo interior do Estado, com a criação dos seis primeiros Institutos Isolados de ensino superior (futura UNESP).

Ainda, segundo Buffa e Nosella (2006),

são sempre lembrados os nomes de professores tais como: Laerte Ramos de Carvalho, líder do grupo, Roque Spencer Maciel de Barros, José Mário Pires Azanha, Heládio César Gonçalves Antunha, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Maria de Lourdes Mariotto Haidar e, no interior, Casimiro dos Reis Filho (da FFCL de São José do Rio Preto) e Rivadávia Marques Júnior, Jorge Nagle e Tirsia Regazzini Peres (da FFCL de Araraquara).

A implantação dos programas de pós-graduação no País, nos anos 1970, trouxe um crescimento da produção científica nacional. Na área da educação, a situação não foi diferente. A divulgação dos resultados de pesquisa, através dos canais formais (artigos científicos) e informais (teses e dissertações, comunicações em anais de eventos científicos) comprovam a intensidade da pesquisa em educação.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – Anped, criada em 1976,

sempre se pautou pelo desenvolvimento e consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Desde então se tornou importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

Suas atividades são estruturadas em programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* e nos grupos de trabalho (GTs) que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Ao longo desses quase trinta anos de atuação, os GTs da Anped têm propiciado a discussão de diversas temáticas, desde aquelas ligadas aos fundamentos históricos, sociológicos, econômicos, filosóficos e políticos da educação até as mais recentes, entre elas os estudos sobre a questão do gênero, sexualidade e educação, educação ambiental e de afro-brasileiros. As reuniões anuais da Anped constituem-se, assim, em espaço privilegiado de discussão dessas temáticas. Além disso, a entidade tem, ao longo dos anos, divulgado trabalhos com característica de balanço da atuação dos seus Grupos de Estudo, os quais oferecem importantes contribuições para se acompanhar os temas, problemas e a produção científica dessas sub-áreas de conhecimento.

Como refere Gatti (2003), o campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de sub-áreas com características distintas e objetos de estudo diferentes (por exemplo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo de ensino, etc). Assim,

como refere a autora, "não é trivial" refletir sobre a pesquisa no campo da educação, e para tanto é preciso compreender que o campo da educação subsistiu muito tempo e ainda hoje subsiste pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a economia, sem colocar estes estudos sob o crivo de uma perspectiva própria.

Quando se reflete sobre perfil da comunidade científica em Educação no país, esses argumentos revestem-se de importância, pois indicam que devemos buscar outras fontes de informação além daquelas oferecidas pela associação da área.

Nesse contexto, desde 1992, uma importante base de dados de informações sobre a pesquisa e os pesquisadores vem sendo produzida no país por iniciativa do CNPq: o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil que se constitui de bases de dados (censitárias e corrente) com informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País, já tendo realizado até hoje seis censos (1993, 1995, 1997, 2000, 2002 e 2004). Além de se constituir instrumento para o intercâmbio e a troca de informações entre os pesquisadores, os dados constantes no Diretório permitem descrever com precisão os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil. Ademais, as informações constantes nas bases dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos, às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica e tecnológica e aos padrões de interação com o setor produtivo, sendo que cada grupo é situado no espaço e no tempo.

Levantamentos preliminares sobre o universo da pesquisa em educação no país – tendo como referência os dados do Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq – Censo de 2004 – (<http://dgp.cnpq.br/censo2004/>) fornecem uma macro-dimensão do campo da pesquisa em Educação no País, pois revelaram a existência de 1.194 grupos, 2.990 linhas de pesquisa e 6.499 pesquisadores (súmula estatística). Esses dados ainda podem ser filtrados possibilitando análises – quantitativas e qualitativas – e discussão das atividades científicas realizadas pelos grupos de pesquisa, sua distribuição geográfica e institucional, os temas de pesquisa, os padrões de divulgação de resultados das pesquisas e a relevância social das pesquisas realizadas.

Destaca-se que o caráter censitário do Diretório permite o aprofundamento do conhecimento dos grupos de pesquisa e dos pesquisadores em Educação por meio das inúmeras possibilidades de estudos empíricos, entre os quais aqueles referentes ao financiamento ou à avaliação qualitativa da produção científica e tecnológica desenvolvida no País.

Nesse contexto da avaliação da produção científica dos grupos de pesquisa em Educação, é possível conduzir análises com base nos dados do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Pesquisas anteriores conduzidas por Guimarães, Lourenço e Cosac (2001) e Prado e Sayd (2004) também procuraram, respectivamente, retratar a pesquisa em epidemiologia no país e a pesquisa sobre envelhecimento humano, utilizando como fonte de dados o Diretório.

Conforme referem Guimarães, Lourenço e Cosac (2001, p.323), a definição mais importante na constituição da base de dados do Diretório é a de sua unidade de análise, que é o grupo de pesquisa. Este se define como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente, no qual o fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico e tecnológico. Além disso, existe envolvimento profissional e permanente do grupo com atividades de pesquisa e o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa. Seus integrantes, em algum grau, compartilham instalações e equipamentos e os resultados das pesquisas são divulgados em eventos e publicações científicas da área.

O Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq também apresenta os indicadores quantitativos da produção científica dos grupos. Com base nesses indicadores é possível realizar estudos voltados para a análise qualitativa das atividades e da produção científica dos grupos de pesquisa em educação procurando identificar, entre outros, os temas mais pesquisados, as parcerias científicas, as metodologias adotadas nas pesquisas desenvolvidas e as contribuições teórico-metodológicas para a área.

Esse entendimento traz implícito o conceito de avaliação. Ou seja, para analisar as atividades e a produção científica dos grupos de pesquisa em Educação – como se propôs até aqui – é necessário explicitar o que se entende por avaliação da produção científica. Compartilhamos com Vanti (2002, p.152) que a avaliação, dentro de

um determinado ramo do conhecimento, permite dignificar o saber quando métodos confiáveis e sistemáticos são utilizados para mostrar à sociedade como tal saber vem se desenvolvendo e de que forma tem contribuído para resolver os problemas que se apresentam dentro de sua área de abrangência. Nesse contexto, a avaliação científica constitui elemento importante para conhecer a *expertise* e o conhecimento existentes nas instituições de pesquisa e produzidos pelos grupos de pesquisa. A avaliação também funciona como instrumento para tomada de decisões sobre a alocação de recursos e investimentos e a capacitação de recursos humanos, permitindo orientar as pesquisas para atendimento das necessidades da sociedade.

No Brasil, a avaliação da pós-graduação e, por decorrência da pesquisa realizada no seu âmbito, é realizada pela Capes. Ao longo dos anos vários foram os padrões de avaliação adotados por essa agência de fomento e em todas as vezes que a avaliação ocorreu – o que inclui avaliar a produção científica – sempre provocou inúmeras discussões entre a comunidade científica, devido, principalmente, ao fato de que os instrumentos de medição adotados são, em sua maioria, quantitativos, restando pouco espaço para uma avaliação qualitativa o que, no entender dessa comunidade, acaba por prejudicar a avaliação como um todo.

No caso específico da área de Educação, inserida na grande área de Ciências Humanas, a situação não é diferente. Nessa comunidade de pesquisadores muito se tem discutido sobre a avaliação da produção

científica.. O trabalho de Axt (2004, p.60) lança luzes sobre a questão, ao trazer para o centro dessa discussão três aspectos, enfocando-os da perspectiva do pesquisador: *"indicadores de produtividade do pesquisador; indicadores de qualidade definidos pelos QUALIS das áreas; e a ressuscitada taxa de bancada do CNPq"* A autora argumenta que

(...) se a avaliação é condição necessária para o crescimento da excelência na Pesquisa e na formação Pós-Graduada, não é, contudo, condição suficiente: cabe criar condições de possibilidade na instância micropolítica para, com base em avaliações coletivas de conjunto, propor estratégias de intervenção que trabalhem no engendramento de novos agenciamentos, na contracorrente do pensamento homogêneo, individualizante e de competição excludente.

Finalizando, cabe mencionar ainda que no contexto da avaliação há diferenças

entre produção de conhecimento e produtividade científica, ou seja, ambas são partes de um processo que deve ser realizado de maneira integral de forma a envolver os principais atores envolvidos: a universidade e os centros de pesquisa, os pesquisadores, os gestores institucionais, entre outros. Só assim é possível ampliar a discussão de modo a contemplar, na avaliação, múltiplas variáveis e não apenas a mais evidente: a produção científica.

Nota

¹ Encontramos em textos científicos a terminologia "bourdieusiana" e "bourdieana" para qualificar as teorias de Bourdieu. Neste trabalho adotamos a primeira, tendo em vista que utilizamos na revisão de literatura alguns textos em língua francesa em que o termo empregado é "bourdieusienne" que traduzimos por "bourdieusiana".

Referências

AXT, Margarete. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação. *Psicologia e Sociedade*, v.16, n.1, p.69-85, 2004.

BACON, Francis. *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*: Nova Atlântida. 2.ed. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p.233-272. (Os pensadores)

BEN-ROMDHANE, Mohamed. *Analyse des publications scientifiques: caractéristiques, structures et langues* Lyon: ENSSIB, 1996. (Note de synthèse). Disponível em: <www.enssib.br/bibliotheque/documents/dea/nsromdane.pdf>. Acesso em: fev. 2004.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Cap.4, p.122-155. (Grandes cientistas sociais, 39).

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Os estudos sobre instituições escolares: um balanço crítico. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: UFU, 2006. p.418.

CHARTRON, Ghislaine. Nouveaux modèles pour la communication scientifique? *Journées SFSCIC-ENSSIB*, Villeurbanne, 19-20 novembre, 1997. Disponível em: <<http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/enssibv2.htm>>. Acesso em: fev. 2004.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.83, n.203/204/205, p.127-140, jan./dez.2002.

DAY, Robert A. *How to write & publish a scientific paper*. 5ed. Phoenix: The Oryx Press; 1998.

GATTI, B. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Nas Redes da Educação*: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp, Campinas, outubro 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: fev. 2004.

GODIN, Benoît. Les pratiques de publication des chercheurs: les revues savantes québécoises entre impact national et visibilité internationale. *Recherches Sociographiques*, v.43, n.3, p.465-498, 2002.

GUÉDON, Jean-Claude. In Oldenburg's long shadow: librarians, research scientists, publishers, and the control of scientific publishing. Proceedings of the *138th Annual Meeting of the Association of Research Libraries*, Toronto, Ontário, 23-25 may, 2001. Disponível em: <<http://www.arl.org/arl/proceedings/138/guedon.html>>. Acesso em: fev. 2004.

GUIMARÃES, Reinaldo; LOURENÇO, Ricardo; COSAC, Silvana. A pesquisa em epidemiologia no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, v.35, n.4, p.321-40, 2001.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. de Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LATOUR, Bruno. *Le métier de chercheur: regard d'un anthropologue* Paris: INRA, 1994.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

MAYOR, Federico. Opening Adress. Joint ICSU Press/Unesco Expert CONFERENCE ON ELECTRONIC PUBLISHING IN SCIENCE, Paris, 19-23 february, 1996. Disponível em: <<http://www.library.uiuc.edu/icsu/dgspeech.htm>>. Acesso em: fev. 2004.

MEADOWS, A J. *A comunicação científica*. Trad. de Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MERTON, Robert K. La estructura normativa de la ciencia (1942). In: *La sociología de la ciencia*, v.2. Madrid: Alianza, 1973.

NIETZSCHE, Friedrich. Humano, demasiadamente humano: um livro para espíritos livres. Primeiro volume (1878). In: *Obras incompletas*. 2.ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.83-119. (Os pensadores)

PIGNARD, Nathalie. *Les enjeux économiques et scientifiques de la publication sur Internet des revues de physique*. Grenoble: Université Stihendal, 1999.

_____. *Les nouvelles formes de publication scientifique sur Internet: la remise en cause du modèle éditorial traditionnel*. Grenoble: Université Sthendal, 2000. (DEA de Sciences de l'Information et de la Communication).

PRADO, Shirley D.; SAYD, Jane Dutra. A pesquisa sobre envelhecimento humano no Brasil: grupos e linhas de pesquisa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.9, n.1, p.57-68, 2004.

PRICE, Derek de Solla. *Little Science, Big Science*, New York: Columbia University Press, 1969.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webliometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e o avanço do conhecimento. *Ciência da Informação*, v.31, n.2, p.152-162, maio/ago.2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. *Série-Estudos*, Campo Grande-MS, n.15, p.167-178, jan./jun.2003.

Recebido em 25 de julho de 2006.

Aprovado para publicação em 24 de setembro de 2006.

Artigos

Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente

Teacher–student relationship and affection: wallonian reflections about the learning environment and the teaching practice

Silvia Adriana Rodrigues*
Gilza Maria Zauhy Garms**

* Mestranda em Educação da FCT/UNESP Presidente Prudente; Profa. UFMS e da Faculdade de Educação de Presidente Prudente – Campus UNIESP.
e-mail: onylsil@uol.com.br

** Profa. da FCT/UNESP de Presidente Prudente.
e-mail: gmzauhy@hotmail.com

Resumo

Entre outras dificuldades, o professor passa a maior parte de seu tempo tentando criar condições para efetivar seu fazer pedagógico. A vida escolar cotidiana constitui uma realidade de cooperação e conflitos que pode ser menos ou mais cooperativa, dependendo da forma de interagir dos sujeitos. Assim, acreditamos que uma das vias de entendimento da dinâmica escolar é esquadrihar a qualidade das relações interpessoais entre seus atores. Nessa perspectiva, o presente trabalho verificou como 50 alunos do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Presidente Prudente percebem seus professores do ponto de vista afetivo. Nas respostas para as provocações: “o que mais gosto e o que menos gosto nos meus professores”, há indicativos de que a dimensão afetiva é ignorada no âmbito escolar.

Palavras-chave

Relações interpessoais. Afetividade. Henri Wallon.

Abstract

Among other difficulties, the teacher spends most of its time trying to create conditions to carry out its pedagogical task. Daily school life is a reality of cooperation and conflicts that can be more or less cooperative, depending on the way the subjects interact. So, we believe that one way to understand the school dynamics is to study the quality of personal relationship between its actors. In this framework, the current work verified how 50 students of primary education, from a state school in Presidente Prudente, perceive their teachers from an affective point of view. In the answers for the statements: “what I like more and that I like less in my teachers”, there are indications that the affective dimension is ignored in school ambit.

Key words

Personal relationship. Affection. Henri Wallon.

Introdução

A vida cotidiana das instituições escolares constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre os sujeitos que as compõem. Essa realidade pode ser menos ou mais cooperativa, ou conflituosa, dependendo da forma de interagir desses sujeitos. Entretanto, a interação social depende da maneira como as pessoas se percebem, uma vez que a percepção que temos de outrem é influência de nossas experiências passadas, preconceitos e valores que interferem de forma definitiva nas relações humanas como também de nosso estado emocional momentâneo. “[...] é muito difícil observar [...] sem emprestar alguma coisa de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir” (WALLON, 1995, p. 36).

Em outros termos, uma das vias de entendimento dos conflitos no interior da escola refere-se à qualidade das relações interpessoais entre seus atores.

[...] a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência. [...] na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*¹, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo (ALMEIDA, 1993, p. 31).

Na contramão dessa idéia, Leite (1991) aponta que os alunos não se perce-

bem pelos olhos do professor, e que esse processo talvez não fosse tão nocivo se os professores conseguissem adotar posturas imparciais diante de situações que geram simpatia ou antipatia. Essa não é uma tarefa simples, e quase todos os professores se deixam levar, muitas vezes inconscientemente, por favoritismos ou indiferença, sem perceber as marcas que essas atitudes cunham nos alunos, uma vez que tanto a simpatia quanto a antipatia se configuram em formas de interação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho foi desenvolvido objetivando verificar a representação que alunos de duas salas de 5ª série do ensino fundamental fazem da escola e de seus professores, a partir do ponto de vista afetivo. A coleta dos dados foi realizada numa escola estadual do município de Presidente Prudente, com 50 alunos, dos períodos diurno e noturno.

Afetividade e educação: entrecruzando os caminhos

A escola, e conseqüentemente os indivíduos que a compõem, percebe seus atores como indivíduos apartados de uma experiência “extra-escolar”, como se os contextos casa e escola, apesar de constituírem duas realidades diferentes, não abarcassem os mesmos sujeitos que necessitam destas e de outras realidades distintas e complementares para se constituírem como ser único. Ou seja, os atores educacionais, professores, alunos, etc., não são considerados a partir da condição humana de totalidade e singularidade. Eles são vistos destituídos de características como emoção

e afeto, atribuindo-lhes apenas as características necessárias ao ambiente escolar, como por exemplo, a cognição.

Para Galvão (1993), as condutas individuais resultam do conjunto formado pelas situações vivenciadas pelos sujeitos e, assim sendo, o entendimento dessas condutas deve ser buscado nas relações estabelecidas entre os sujeitos, no meio em que elas se manifestam e na interação deste sujeito com outros meios nos quais se insere.

Wallon (1995, p. 143) afirma que é nas emoções que se “assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade”; no entanto, no ambiente escolar essa afirmação não tem sido considerada. Almeida (1999, p. 107) aponta que:

[...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas.

Para Almeida (1993, p. 41):

[...] o que parece-nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador, considerado na função de professor ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

Na contramão dessa necessidade, nas últimas décadas, a escola tem ficado à

margem dos estudos acerca do desenvolvimento afetivo da criança, uma vez que tem sido a atividade intelectual o foco dos estudos das pesquisas acadêmicas. Almeida (1997), em artigo que é substrato de sua dissertação de mestrado, dá atualidade à denúncia de Ribot, realizada em 1896, para o fato de que a produção científica deixou de lado o papel que as emoções e as paixões desempenham na vida humana.

Segundo Leite (1991, p. 234): “[...] nem a Sociologia, nem a Psicologia e nem a Filosofia da Educação têm considerado o domínio das relações interpessoais como um problema central.” O mesmo autor denuncia que: “[...] como problema científico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado, embora algumas das relações interpessoais – como o amor, o ódio e a amizade – sejam aspectos fundamentais da vida humana”.

No entanto, o estudo sobre a combinação harmoniosa das dimensões afetivas e cognitivas do pensamento não é algo atual, e Piaget (1954, *apud* LAJONQUIERE, 1993, p. 128), mesmo não considerando a possibilidade de a afetividade modificar as estruturas da inteligência, não nega a importância de se pensar a questão:

Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência como tal [...] Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações

cognitivas originais. Numerosos autores têm sustentado este ponto de vista.

Um dos autores que sustentam o segundo ponto de vista é Henry Wallon, que, já em 1925, dedicava-se ao seu estudo do fenômeno emoção. A rigor, sua obra ressalta a unicidade psicobiológica do ser humano, a qual defende uma análise genética das relações entre os aspectos biológico e social na formação da personalidade do indivíduo.

[...] o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ela possa transpor o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos surgidos desse meio (WALLON, 1971, p. 13).

Os progressos impostos ao pensamento da criança dizem respeito a sua diferenciação em planos distintos, através dos quais se realizam todas as dissociações interpostas entre a experiência concreta e tais ou quais sistemas de representações e de símbolos aí superpostos pelo conhecimento (Idem, p. 14).

Numa visão de conjunto, o autor tematizou a questão das emoções numa teoria que não privilegia a emoção em detrimento da cognição, ao contrário, chama a atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência, considerando, desse modo, que a evolução integral do ser humano depende, sobremaneira, da reciprocidade entre ambas.

Wallon (1995) afirma que "é contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade, constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão

de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose". Aponta ainda que:

O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exactamente o que é devido a estas e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo. É alias verosimel que não se trata de contributos distintos que se justaporiam, mas de realizações em que cada um dos dois factores actualiza o que existe em potência no outro (WALLON, 1979, p. 189) .

Traz, assim, uma nova forma de conceber a motricidade, a emotividade, a inteligência e a gênese humana, realizando, a partir dessa concepção, estudos centrados na criança contextualizada que concebem o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento de forma descontínua, marcado por "rupturas, retrocessos e reviravoltas", provocando a cada etapa profundas mudanças em relação às anteriores.

A atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano, por uma espécie de crescimento contínuo – evolui de sistema para sistema (WALLON, 1995, p. 39).

[...] os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel (Idem, p. 42).

Nesse sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se, no momento da passagem de uma etapa à outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exóge-

na, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior estruturado pelos adultos e pela cultura; e endógenos, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa (GALVÃO, 2005). Esses conflitos constituem-se em propulsores do desenvolvimento.

A cada momento da vida psíquica, emergem conjuntos vastos que correspondem a idades, cuja sucessão se pode igualmente definir por uma alternância de fases de absorção e de edificação íntima, das quais o ser sai dotado de novas exigências, de novos poderes, e as fases em que, num novo plano, faz as experiências e a descoberta das suas relações com as realidades exteriores (WALLON, 1995, p. 125-126).

Para Wallon (1995, p. 143), "entre emoção e atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo". Ou seja, afetividade e inteligência evoluem ao longo do desenvolvimento, sendo construídas e modificando-se à medida que o indivíduo se desenvolve. Nesse movimento, as necessidades afetivas vão se tornando cognitivas, sendo possível considerar uma unicidade psicobiológica na qual os aspectos afetivos e cognitivos se alternam em termos de predominância, dependendo da atividade.

Contudo, cabe ressaltar que não se trata da exclusão de um aspecto em função do outro, mas de um jogo de alternâncias em que um se oculta para que o outro possa emergir. Conclui-se, então, que se há oposição entre o aspecto afetivo e o cognitivo, há também complementaridade.

O antagonismo entre afetividade e inteligência ocorre exatamente pela impossibilidade de parceria, no momento de uma

crise emocional. O poder subjetivo das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas), incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais. Analogamente, é possível constatar que a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas da emoção reduz seus efeitos, uma crise emocional tende a se dissipar mediante atividade reflexiva. Esses "conflitos" de ordem emotiva estimulam o desenvolvimento na medida em que exigem do indivíduo manter-se tranqüilo, equacionando razão e emoção. A rigor, a relação entre a emoção e razão é de filiação, e, ao mesmo tempo, de oposição (WALLON, 1995).

Dessa forma, a teoria walloniana revela-nos que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções. Sendo então a escola um espaço onde as emoções estão presentes, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. A partir da convicção de que educar é desenvolver a inteligência conjuntamente com a emoção, a escola não pode ignorar a vida afetiva de seus alunos.

O bom professor na visão dos alunos

Conforme apontado anteriormente, o objetivo deste trabalho foi o de verificar, a partir da visão dos alunos, como são definidos os bons professores. Dessa forma, temos um trabalho de cunho qualitativo, de caráter exploratório, que, dada a especificidade do objeto, utilizou a adoção de alguns pressupostos necessários para o

estudo de caso. Para tanto, foi aplicado um questionário aberto, no qual os alunos foram solicitados a apontar o que mais gostavam e o que menos gostavam nos professores. A justificativa para escolha desta abordagem é a de verificar se a necessária unicidade psicobiológica defendida por Wallon se apresenta dicotomizada ou não na realidade escolar cotidiana.

Os termos mais frequentes usados

pelos alunos para qualificar o que **mais gostam** em seus professores oferecem um primeiro esclarecimento. Se comparados aos termos mais utilizados para explicar "o que **menos gosto** nos meus professores", temos uma visão de conjunto dos fatores aparentes que determinam as relações positivas no aluno, como pode ser observado no quadro comparativo das justificativas apontadas pelos alunos.

O que mais gosto é quando meus professores..	O que menos gosto é quando meus professores..
• Explicam de uma maneira fácil e com calma a matéria.	• Não ensinam, não explicam.
• São alegres.	• São injustos.
• Ensinam descontraídos e felizes.	• Ficam bravos e gritam.
• Dão mais atenção, nos atendem.	• Brigam por injusta causa.
• Respeitam e ajudam.	• São quietos e nervosos.
• Explicam individualmente.	• Não dão atenção aos alunos.
• Quando estão de bom humor.	• Quando estão irritados e de mau humor
• Gostam de dar aula.	• São autoritários.
• São compreensivos.	• Chamam a nossa atenção na frente dos outros.
• Elogiam.	• Não sabem explicar a matéria.
• Não faltam às aulas.	• Faltam às aulas.
• Promovem diálogo.	• Desrespeitam os alunos.
• Brincam com os alunos.	• Brigam e discutem com os alunos.
• Dão uma boa aula.	• Dão aulas cansativas e monótonas
• Estão com vontade de dar aula.	• Não querem nada com nada
• Estão de bem com os alunos.	• Descontam em nós seus problemas.

A qualidade do professor que aparece como essencial é o respeito pelos alunos (45,9%). Isto é, como afirma Mauco (1968), a sua disponibilidade afetiva positiva, disponibilidade esta traduzida em ações como compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos alunos. É o interesse do professor pelos alunos e pelo trabalho que aparece como aspecto fundamental para o estabelecimento de uma boa relação, como pode ser observado nas falas

dos alunos:

O que mais gosto é quando meus professores explicam bem a matéria; estão alegres; ensinam descontraídos e felizes; nos respeitam; dão atenção; são liberais; dão aulas; nos ensinam; explicam individualmente; me dão atenção; mudam aquele método antigo de ensinar e fazem a aula ficar descontraída; me ajudam; quando estão de bom humor; variam as atividades; são compreensivos; me elogiam; me atendem; não faltam às aulas; dialogam; dão aulas interessantes; estão com vontade de dar aulas (Aluno C).

A contraprova desta constatação manifesta-se nas justificativas do questionamento para o "que menos gosto em meus professores", em que o não compromisso com o ensino e a aprendizagem, traduzido pelo desinteresse do professor pelos alunos, aparece como um fator fundamental na percepção negativa que os alunos têm dos professores. Os alunos, na multiplicidade de razões a que recorrem para justificar a contrariedade, são quase unânimes em descrevê-los como "chatos", "mal-humorados", "irritados", "nervosos", "bravos", "gritam", "autoritários", "faltam às aulas", "injustos".

A última vez que me senti muito aborrecido foi quando pedi explicação a um professor e ele com estupidez disse que não iria explicar mais; quando vêm irritados e mal-humorados; me culpam por injustiça; ficam bravos; são nervosos; começam a gritar como loucos; não ensinam; não explicam; falta de paciência; não me dão atenção; estão com problemas e descontam na gente; me chamam a atenção na frente dos outros; quando faltam às aulas; nos desrespeitam; são autoritários; não querem nada com nada; não sabem explicar bem (Aluno F).

É, portanto, o desdenhar expresso e a agressividade do professor que determinam a relação conflituosa. Isso porque, muitas vezes, como afirma Mauco (1968, p.136), "[...] o professor reage como se a criança fosse um adulto e sente pessoalmente como uma agressão às reações inadaptadas do aluno".

São, sem dúvida, as posturas positivas do professor (interesse, compreensão, respeito, alegria, bom humor, atenção, gostar de ensinar, paciência, etc.) que, percebidos

pelos alunos, promovem em grande parte os seus sentimentos de simpatia. Em contrapartida, o professor irritado, mal-humorado, autoritário, nervoso, que não gosta de ensinar, sem paciência, injusto, que falta às aulas, etc., provoca sentimentos negativos, como a antipatia.

As "falas" dos alunos parecem indicar a presença de um clima de antagonismo entre o aspecto afetivo e o aspecto cognitivo dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica. Segundo Wallon, este antagonismo ocorre exatamente pela impossibilidade de parceria no momento de uma crise emocional, momento em que o "circuito perverso" pode instalar-se. Ou seja, os indivíduos não conseguem reagir de forma corticalizada diante de reações emocionais alheias.

No caso, a postura de agir corticalmente caberia ao professor que, teoricamente, encontra-se mais estruturado em termos cognitivos. O perigo de se estabelecer o "circuito perverso" é o fato de que, uma vez instaurado, o sujeito fica completamente alheio à realidade circundante.

O poder subjetivo das emoções incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais. É como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando de subjetividade e, portanto, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. De maneira análoga, é possível constatar que a atividade intelectual dirigida para a compreensão das causas de uma emoção minimiza seus efeitos, uma crise emocional tende a se diluir por meio de uma atividade reflexiva.

As reflexões feitas até o momento parecem indicar que realmente existe uma

unicidade psicobiológica, a associação entre os aspectos afetivos e cognitivos, como também a predominância de um dos aspectos citados em detrimento do outro, dependendo da atividade em que os sujeitos estão envolvidos.

Considerações finais

Wallon (1971; 1979; 1995) acredita em uma educação direcionada para a construção da personalidade integral do sujeito, destacando a importância de não dicotomizar a inteligência da afetividade e alertando sobre os riscos de uma educação na qual a afetividade é subestimada. Além disso, deixou claro que o país fascista onde a inteligência foi ignorada e o instinto exacerbado, mostrou a quais aberrações selvagens se pode chegar. Para evitar a volta à barbárie, é crucial educar a sensibilidade conjuntamente com a razão. Assim sendo, a escola não pode negligenciar ou até suprimir o espaço da emoção em suas atividades (DANTAS, 1990).

A escola e, principalmente, o adulto precisam conhecer o modo de funcionamento da emoção para aprenderem a lidar adequadamente com suas expressões. O professor deve ter clareza sobre o que é emoção, como funciona, para poder administrá-la em si e no outro. É um grande desafio, uma vez que os progressos da inteligência, que são responsabilidade do professor, dependem, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade.

Cabe salientar que este é ainda um estudo preliminar sobre o assunto, a primeira proposta de outros projetos já em anda-

mento. Mas, as representações dos alunos obtidas a partir das respostas sobre as provocações "o que mais gosto e o que menos gosto nos meus professores", apontam para o desafio citado acima, pois são indicativos de que a dimensão afetiva está sendo ignorada no âmbito escolar.

Assim, a escola, enquanto espaço legítimo para a educação dos sujeitos, precisaria articular a união da vida afetiva com a vida intelectual para, concomitantemente, nos limites das suas atividades educacionais, promover o desenvolvimento de ambas.

Por considerar a relação afetiva o foco das percepções sentidas pelos sujeitos investigados como fator que pode, e deve, interferir no processo ensino-aprendizagem, afirma-se:

A relação afetiva vai buscar as suas componentes menos no domínio intelectual do que no domínio da subjetividade. É verdadeiramente no plano da sensibilidade que se deve procurar a natureza profunda das relações professor-aluno, mais do que no plano da atividade intelectual (MAUCO, 1968, p. 145).

Garantir a transmissão do conhecimento é fundamental, mas devemos, também, preocupar-nos com uma outra dimensão, que é o lado emocional do ser humano. Esclarecer o papel na escola, na vida e para a vida aparece em suas falas quando os alunos buscam respostas sobre a(s) expectativa(s) a respeito da escola e o que de mais importante ela tem para lhes oferecer:

Ótimo ensino; oportunidade de ser alguém na vida; ensino de boa qualidade; estudos; futuro melhor; toda a vontade de me ensinar a crescer; educação e um bom apren-

dizado; aprender; conhecimento; ser uma boa pessoa; educação e respeito; ensinar melhor; colocar professores competentes; conhecimento e amor (Aluno H).

Integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral das pessoas. No entanto, é a estrutura emocional que dá suporte ao desenvolvimento intelectual. Assim sendo, podemos afirmar que o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento. Dessa maneira, o desenvolvimento intelectual apresenta dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

A afetividade, nessa perspectiva, segundo Dantas (1992):

[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa; ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade, diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. (p.90)

Considerando esse caminhar, o processo da construção da pessoa será organizado por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa.

As reflexões permitiram inferir que – apesar de muitas pessoas ainda acreditarem que o raciocínio é mais adequado quando desvinculado da emoção e que emoções dificultam pensar objetivamente – o raciocínio desprovido de sentimento torna o processo decisório satisfatório praticamente impossível. A questão não é excluir o sentimento do processo de tomada de decisão diária, mas sim balanceá-lo, encontrando a dose apropriada de emoção e sua correta expressão.

A rigor, o grande desafio é manter o equilíbrio entre a razão e a emoção, isso porque a emoção traz consigo a tendência de reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo e, nesse sentido, ela é regressiva. Contudo, a qualidade do comportamento ficará na dependência da capacidade cortical em retomar o controle da situação. Se assim ocorrer, embora seja a afetividade um componente permanente da ação, ela se reduzirá.

Em sentido geral, como afirma Dantas (1992), é possível descrever a emoção como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica.

Na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura é mais elevada, os resultados do “circuito perverso” são sentidos frequentemente. Tão raramente tematizada, essa questão passa, assim, para o primeiro plano, o que significa que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, fato que supõe um conhecimento interior ao seu modo de funcionamento.

Observa-se, portanto, que a teoria walloniana aplicada à educação é relevante e constitui-se como rico material de amparo para análise do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis. Este referencial fornece pistas importantes para o crescimento pessoal e profissional dos docentes. Galvão (2005), ao apontar as contribuições da teoria de Wallon à educação, coloca que a abrangência do objeto de estudo da psicologia genética, se utilizada como instrumento a serviço da reflexão pedagógica, sugere que a educação deve ter por meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo e, ao destacar o papel do meio social no desenvolvimento infantil, concebe a escola como meio promotor do desenvolvimento.

O enfoque walloniano sobre o meio escolar oferece subsídios para a compreensão das condutas individuais, mas também para a organização do trabalho com a classe. [...] convida o professor a organizar a classe em coletivo, desenvolvendo o espírito de cooperação [...] adverte que não basta defender o trabalho em equipe, já que este pode estimular a rivalidade e a competição – o trabalho em equipe deve ser, portanto, orientado para a solidariedade entre seus membros.

[...] O professor é valorizado do ponto de vista do conteúdo. Não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil. Para Wallon, respeitar a criança não significa poupá-la das intervenções externas [...] ao contrário, a intervenção do professor é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, que depende da incorporação do patrimônio cultural adulto, isto é, de conteúdo (GALVÃO, 1993 p. 38).

Acreditamos que “entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor” (MAHONEY, 2006). Além do mais, é essencial que os professores percebam a importância que têm e assumam suas responsabilidades, para que cheguem à conclusão de que não são meros fornecedores de meios para a aprendizagem, mas pessoas que fazem um intercâmbio entre emoções e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais.

Nota

¹ Grifos da autora.

Referências

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.13, n.2, p.239-249, 1997.
- _____. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Papyrus Educação).
- ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas de Psicologia*. n.1, p.31-44, 1993.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE,

Y de; OLIVERIA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.85-100.

GALVÃO, I. *Henry Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: DURAN, M. C. G. (Coord.). *Construtivismo em Revista*. São Paulo: FDE - Diretoria Técnica, 1993, p.33-39 (Série Idéias, n.20).

LAJONQUIERE, L. Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo). In: _____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992, p.128-139.

LEITE, D. M. (1991). Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p.235-357.

MAUCO, G. Psicanálise e escola. In: _____. *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Mores Editora Ltda., 1968, p.114-169.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *Psicologia e educação da infância*. Paris, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

_____. *A evolução psicológica da criança*. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

Recebido em 20 de dezembro de 2006.

Aprovado para publicação em 17 de janeiro de 2007.

A avaliação nos ciclos de formação: uma proposta analisada pela perspectiva vygotskyana

Evaluation in the learning cycles: the analysis of a proposal from the Vygotskyan perspective

Fátima Garcia Chaves*
Eulália Henriques Maimone**

* Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.
e-mail: fgarciachaves@hotmail.com

** Doutora em Psicologia da Educação pela USP. Profa. do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE.
e-mail: eulaliamaimone@netsite.com.br

Resumo

A questão da avaliação tem ocupado muitos e significativos espaços de reflexão entre educadores das mais diversas áreas de atuação. Este artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações a respeito da avaliação das aprendizagens nos ciclos de formação, a partir de reflexões desencadeadas por uma pesquisa¹ qualitativa de intervenção, desenvolvida com um grupo de quatro professoras alfabetizadoras que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola municipal do interior de Minas Gerais. Propõe que a forma de avaliação sugerida nos documentos acerca dos ciclos é a da avaliação mediada ou assistida, cujas bases teóricas encontram-se na perspectiva vygotskyana de desenvolvimento e aprendizagem. Por fim, enfatiza a necessidade de formação dos professores para que essa forma de avaliação possa acontecer e para que possa ser viabilizada a proposta de Ciclos de Formação no Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave

Avaliação assistida. Ciclos de formação. Formação de professores.

Abstract

The subject of the evaluation has been occupying many and significant reflection spaces among educators of the most several areas of performance. This article has as objective to present some considerations regarding the evaluation of the learnings in the formation cycles, starting from reflections about the qualitative research of intervention, developed with a group of four literacy teachers, that they work in the Initial Cycle of Literacy, from an inner city school of Minas Gerais . It proposes that the evaluation form suggested in the documents concerning the cycles is the one of the mediated evaluation or assisted assessment, whose theoretical bases meet in the vygotskyan perspective of the development and the learning. Finally, it emphasizes the need of the teachers' formation so that this evaluation form can happen and the proposal of Cycles of Formation to be made possible in the State of Minas Gerais.

Key words

Assisted evaluation. Formation cycles. Teachers' formation.

Antes de entrarmos na questão da avaliação nos ciclos de formação, gostaríamos de lembrar aqui as reflexões de Arroyo (2000). Segundo esse autor, a cultura da escola tende a curricularizar, gradear, disciplinar, normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento. É muito comum presenciarmos isso no início de cada ano letivo.

De acordo com o mesmo autor,

As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas. Educandos e professores tratados como números. Ignoram-se os tempos pedagógicos das escolas e dos coletivos de profissionais. Os alunos deixam de ser crianças, adolescentes em um ciclo de seu desenvolvimento humano, e são normatizados, enquadrados como coisas, por critérios cronológicos que nada têm a ver com os tempos do seu desenvolvimento, mas têm a ver apenas com os calendários civis e escolares (ARROYO, 2000, p. 65).

Nesse sentido, perdemos uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se com o outro para fazer-nos humanos. O convívio com nossos pares possibilita-nos contar nossas vivências, nossos saberes, sentimentos, enfim nossa cultura.

Assim, torna-se imprescindível criar espaços nas escolas para que os educandos convivam, trabalhem em grupos, em interações múltiplas, dialoguem, produzam, inventem em grupos. As interações devem estar sempre presentes nos ciclos de formação humana. A lógica da organização por ciclos de formação é que ninguém se desenvolve isoladamente em espaços fechados, mas sim no convívio e interação com

o outro. Nós nos tornamos humanos em relações, espaços e tempos culturais propícios para as trocas. Logo, se aprendemos em interações humanas (...) "é uma brutalidade pedagógica reter os educandos, violentar seus tempos, suas possibilidades de aprender, de se desenvolver como humanos em seus tempos somente porque não dominam a lecto-escrita ou as contas" (ARROYO, 2000, p. 66).

Segundo Freitas (2003), a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social, colocando, como centro da aprendizagem, a aprovação do professor e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade.

Na perspectiva vygotskyana, como bem o demonstra Teixeira (2004), o desenvolvimento produz-se em um ritmo distinto daquele da aprendizagem. Sempre haverá divergências. O desenvolvimento e a aprendizagem têm momentos cruciais próprios, não coincidentes entre si. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar e ao processo didático, mas tem sua lógica interna própria.

O programa escolar apresenta conteúdos, planos de aulas com horários e atividades diversas que não coincidem com a lógica interna de estruturação dos processos de desenvolvimento, os quais provocam a instrução. Ou melhor, jamais coincidirá com as funções psíquicas que intervêm diretamente na aprendizagem, ainda que haja relações muito complexas entre elas.

Para Vygotsky (2001, p. 325)

o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte, diferentes matérias têm freqüentemente um fundamento psicológico comum. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.

Quanto à avaliação da aprendizagem na prática tradicional, esta se caracterizou como um modelo no qual se distingue o processo de ensinar do processo de avaliar. Concentra-se no que o aluno já sabe fazer por si mesmo e, assim, no produto da aprendizagem.

Nos Ciclos de Formação¹, ensino e avaliação interagem em função da aprendizagem do aluno, num processo sistemático e contínuo. Ou seja, a avaliação é processual, contínua, participativa, diagnóstica e dinâmica. Ela é também denominada de mediada ou assistida, pois envolve uma interação dinâmica entre o professor e aluno, além de enfatizar mais o processo do que o produto da aprendizagem. Nesse sentido, as informações explícitas ou suporte instrucional, durante o processo de avaliação, propiciam ao aluno ir além do que já sabe e, ao professor, o redimensionamento da ação pedagógica, conforme Linhares (1998) tem demonstrado em vários de seus estudos.

Na organização por ciclos, a avaliação assume uma dimensão formadora, prin-

cipalmente no Ciclo Inicial de Alfabetização, que objetiva proporcionar às crianças uma formação educativa adequada às características de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, dentro da faixa etária da turma a que pertence. Nesse contexto, a avaliação se delinea como fonte de informação para a prática pedagógica e os registros passam a incorporar referências mais detalhadas, descritivas do desempenho dos educandos ao longo do processo, enfatizando as progressões e não as rupturas. Difere, portanto, de um sistema que avalia o aluno no início da alfabetização, para classificá-lo em níveis.

Nessa perspectiva, é necessário considerar que, ao detectar problemas na aprendizagem dos alunos, o docente também deverá considerar que ocorrem problemas em sua prática de ensino. Entendemos, contudo, que o docente não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus educandos. A criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos educandos é responsabilidade de todos os profissionais da instituição escolar, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, norteados pelos dados pertinentes à formação contínua dos educandos. Assim, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento dos alunos que necessitam de uma mediação em sua aprendizagem, além de investir na formação continuada dos docentes, uma vez que enfrentam dificuldades em sua prática.

A avaliação das aprendizagens dos alunos comporta uma dimensão técnica ou burocrática e uma dimensão pedagógica

ou formativa:

- A dimensão **técnica** ou **burocrática** da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (ciclo ou série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento à dimensão burocrática da instituição e do sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em registros quantitativos e medidas de produtos definidores da promoção ou da reprovação dos alunos.
- A dimensão **formativa** ou **continuada** da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, sinalizadora do patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno, de suas dificuldades ao longo do processo e das estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos ao longo dos ciclos (CEALE,² 2003, p. 8-9).

A lógica da progressão continuada dos ciclos tem demonstrado significativos avanços e, nesse sentido, é possível verificar, na atual Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), no capítulo II Da Educação Básica, em seu artigo 24 que postula:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...).

Pode-se observar que, apesar dos significativos avanços, conforme prescrito na referida Lei, a avaliação das aprendizagens dos educandos nos Ciclos de Formação continuam evidenciando contradições, conflitos e sendo fonte de muitas dúvidas para o sistema, para a escola, educadores e para a própria comunidade escolar. Os estudiosos da área como, por exemplo, Franco (2000) e Silva (2001) apontam a necessidade de mudança nas práticas avaliativas, embora reconheçam a dificuldade dessa tarefa.

Dentre os vários equívocos pode-se citar duas situações mais freqüentes nos ciclos apontadas pelo CEALE (2003, p. 10)

a) a tendência a se considerar a "progressão continuada" como equivalente a "progressão automática" - concepção que retira do professor sua plena função avaliativa, por limitá-lo à dimensão burocrática desse procedimento. Essa perspectiva tem sido responsável por mascarar efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo **uma nova forma de exclusão dos alunos**, ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada patamar ou ciclo.

b) a incorporação isolada e desarticulada da idéia de progressão continuada como um conjunto de descrições vagas e pouco qualificadas - o que acaba não conferindo ao sistema de ciclos a necessária consistência avaliativa, (...).

A avaliação no sistema de ciclos passa a ser uma importante estratégia para acompanhar o desenvolvimento progressivo do educando, ou seja, a progressão continuada das aprendizagens. Cada momento avaliativo oferece informações que possibilitam condições para o professor identificar quais atividades são importantes e necessárias para alavancar o desenvolvimento do aluno; daí que, no ensino por ciclos, a avaliação torna-se, principalmente, avaliação diagnóstica.

De acordo com o CEALE (2003, p.10) "diagnosticar é coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno tendo em vista objetivos e capacidades que se pretende avaliar em relação a determinado objeto de conhecimento".

A avaliação, além de diagnóstica, deve ser construtiva, processual e dinâmica, para acompanhar o cotidiano das aulas com registros que possibilitem ao professor preparar as suas aulas com os subsídios fornecidos pela avaliação diagnóstica. Dessa forma, na medida em que diagnostica dificuldades ou necessidades, o docente pode planejar atividades complementares para a turma, para grupos de alunos ou para atender às necessidades bem particulares de cada aluno.

A avaliação dinâmica (mediada ou assistida) tem sua origem na teorização de Vygotsky (2001), em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é útil quando ultrapassa o desenvolvimento. Quando isso ocorre, há o despertar de uma série de funções que estão adormecidas, em

estado de maturação, na zona de desenvolvimento próximo. Vygotsky enfatiza o papel fundamental do professor na mediação do desenvolvimento. É na zona de desenvolvimento proximal que essa mediação pode acontecer, por meio da atividade colaborativa (ou aprendizagem mediada). Portanto, qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, uma vez que considera apenas as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento.

Um outro procedimento fundamental, no decorrer do processo de aprendizagem, desde o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, até as avaliações das potencialidades desenvolvidas em sua trajetória no ciclo, é a prática da observação com registro. Isso favorece ao professor exercitar sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e intervenções. Esses registros são feitos de forma contínua e comunicados aos alunos e pais em períodos regulares de tempo, o que permitirá também ao aluno orientar-se em função dos progressos observados.

Segundo Falsarella (2004), o registro é um instrumento indispensável ao trabalho do professor, devido ao caráter contínuo de coleta de dados que a avaliação assume; o registro é a memória do processo de evolução do aluno, de seus avanços e recuos, bem como das intervenções do professor (o que está dando certo e o que precisa ser repensado).

No contexto da progressão continuada, vários instrumentos têm sido utilizados

pelos professores alfabetizadores em suas práticas de avaliação, além da observação e registro.

No dia-a-dia, sabe-se que o professor enfrenta sérias limitações para se dedicar ao registro de situações avaliativas processadas individualmente ou em pequenos grupos. As turmas são numerosas e os tempos escolares são restritos para tarefa tão exigente, mas é possível, desde que o professor possa ser formado para isso e receba a colaboração ativa da equipe responsável pelo ciclo, num trabalho articulado pelo e no coletivo, sobretudo nos casos de crianças com “dificuldades de aprendizagem” ou “defasagem nas progressões esperadas”.

A auto-avaliação no ciclo é uma sugestão apresentada no caderno 4 “Acompanhando e Avaliando”, elaborado pela equipe do CEALE (2003, p. 13) que diz

Auto-avaliação: estratégias que propiciam o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo direcionadas para os problemas que enfrenta.

O exercício da auto-avaliação pode ser iniciado a partir das primeiras percepções do aluno sobre seu processo de inserção no contexto da escrita e da leitura.

Aos poucos, esses registros de auto-avaliação do educando podem se tornar respostas orais a questões mediadas pelo docente, debates, elaboração de desenhos, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por

ele em períodos diferenciados – à medida que as condições de avanço no processo lhe permitam acesso à maior variedade de instrumentos e formas de registro (CEALE, 2003, p. 13).

Um outro instrumento muito interessante de avaliação na progressão continuada é a construção do portfólio. Nesse arquivo, há os registros acumulativos e progressivo das aprendizagens dos alunos, que eles próprios selecionam e organizam, objetivando assim a construção de seu percurso de aprendizagem. Proporciona aos educandos uma visão de seu desenvolvimento, bem como uma reflexão do que aprendeu e de que forma aprendeu. Os objetivos do ciclo é que determinarão a periodicidade de sua elaboração.

A avaliação de um portfólio implica a auto-avaliação pelo aluno, a avaliação pelo professor e a apresentação de dados concretos sobre os progressos dos educandos aos seus pais.

É relevante lembrar que, embora esses instrumentos tenham como foco a aprendizagem dos alunos, a escola também apresenta seus registros institucionais para informar à comunidade e ao próprio sistema, através de formulários próprios, relatórios, históricos escolares e fichas com dados referentes a conclusões de ciclos ou à transferência de alunos.

As ações avaliativas implementadas em um ciclo precisam abranger conteúdos de todos os campos de conhecimento pertinentes à escolarização inicial, ao conhecimento de mundo, às diferentes linguagens, à formação pessoal e social dos educandos e às suas capacidades relacionadas a dimen-

sões corporais e motoras, cognitivas, sócio-afetivas, éticas, estéticas. Essas dimensões têm sido apontadas nos documentos oficiais mais atualizados sobre a avaliação escolar. Por outro lado, sem perder de vista a amplitude que a avaliação deve assumir no Ciclo, é relevante mencionar que o foco desse trabalho é o ciclo inicial de alfabetização.

Ainda que a retenção ocorra apenas no final de cada ciclo, a avaliação como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem precisa ser resgatada e compreendida pelos profissionais da educação. Há a necessidade do acompanhamento do processo de aprendizagem para o delineamento de intervenções, garantindo realmente a apropriação, pelos alunos, dos níveis desejados de aprendizagem. Nesse sentido, é por meio da ação mediadora do docente, "conduzindo" o discente na atividade cognitiva, que ele entenderá como o seu aluno está se desenvolvendo e que estratégias utilizar para potencializar esse desenvolvimento.

Quando o professor faz uma retomada no processo, a avaliação é redimensionada. Nesse sentido,

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de produção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTÉBAN, 2002, p. 53).

Esta avaliação, dentro dos ciclos de formação, precisa levar em consideração tanto os fatores sociais e contextuais que cercam a aprendizagem do aluno, como as interações envolvidas na aprendizagem.

A organização da escolaridade em ciclos é uma medida que exige compromisso político dos gestores, significativa ampliação dos investimentos no setor educacional e atencioso acompanhamento. A existência, na escola, de uma proposta pedagógica conscientemente implementada, de suficientes estratégias de supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico, além de um projeto de formação e condições de trabalho adequadas, parecem fundamentais para o êxito de medidas dessa natureza. Caso não haja essas medidas, os ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição de sujeitos. Um ciclo não é a simples inclusão dos conteúdos de duas ou três séries num bloco mais extenso no tempo. Entendidos desse modo, os ciclos estão mantendo a mesma lógica da seriação. Nesse sentido, nada haverá de novo, a não ser o alargamento do período de aprendizagem, de um ano para três e a substituição das notas por conceitos A, B e C. O conselho de classe³ e a entrega desses conceitos à equipe pedagógica continuarão sendo utilizados nos finais de bimestres.

Atentemos para a diferença: quando falamos em organização dos tempos e espaços escolares em Ciclos de Formação Humana, estamos tratando da organização da ação escolar segundo as etapas

críticas de desenvolvimento do educando, conforme concebidas por Vygotsky (1996), a partir da necessidade de se organizar a Educação para cumprir o seu papel de formadora dos sujeitos.

Posto isso, o foco central da educação, hoje, deve ser a formação do sujeito, do ser social e não apenas a produção ou acréscimos de habilidades. Estas são necessárias, mas não suficientes. Formar o ser humano não se reduz a dotá-lo de saberes ou fazê-lo adquirir habilidades. É muito mais do que isso. Ao se trabalhar determinadas habilidades por bimestres e, ao final, dar ao aluno um conceito A (atingiu satisfatoriamente), B (atingiu parcialmente) ou C (não atingiu o esperado), recai-se na lógica da seriação. A forma seriada estrutura-se na concepção de que a função da educação escolar é, principalmente, repassar conhecimentos e formar habilidades. Por mais que se queira discutir o papel da formação integral do educando, toda a organização escolar acaba por submeter-se a essa tarefa de transmissora de conhecimen-

tos e habilidades. Sendo assim, há a necessidade urgente de uma proposta com soluções que venham ao encontro dessas questões. A avaliação assistida ou mediada é uma das soluções e é parte de um processo e não um fim em si. Mudar o sistema de seriação para o de ciclos sem mudar a concepção de avaliação, acaba sendo apenas uma mudança de nomes e não de uma realidade escolar.

Notas

¹ Este trabalho é parte integrante de um dos capítulos da dissertação de mestrado: O Ciclo Inicial de Alfabetização e a Formação Continuada de Docentes, Universidade de Uberaba, 2006.

² No Estado de Minas Gerais (Brasil), o Ciclo de Formação designa as etapas pelas quais os alunos devem passar, na escola, a partir dos seis anos, quando as turmas são organizadas por idade e não por série.

³ CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

⁴ O Conselho de Classe é uma reunião entre professores, pedagogo(s) e equipe dirigente, objetivando discutir o rendimento escolar dos educandos e, propondo assim, se necessário, novas estratégias pedagógicas.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ESTÉBAN, Maria Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FALSARELLA, Ana. Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problema. In: MARTURANO, E.M.; LOUREIRO, S.R; ZUARDI, A.Z. (Orgs.) *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-graduação em Saúde Mental-FMRP/USP, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, leitura e escrita/CEALE. *Acompanhando e avaliando*. Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Ceris Ribas da. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*. v.7, n.40, jul/ago.2001.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. *A Psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1993.

Recebido em 06 de junho de 2006.

Aprovado para publicação em 17 de agosto de 2006.

Formação inicial de professores para usar a informática nas escolas

Initial training of teachers for computer use in schools

Marilena A. Souza Rosalen*
Sueli Mazzilli**

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Metodista de Piracicaba.
e-mail: masrosal@unimep.br

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.
e-mail: sueli.mazzilli@terra.com.br

Resumo

Apesar da crescente utilização da informática na Educação Básica, estudos indicam que a formação do professor habilitado para utilizar a informática nas escolas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos, o que sugere que os equipamentos sozinhos podem melhorar a qualidade da Educação. Considerando que o professor é o elemento fundamental para a implantação de um projeto de informática nas práticas educativas, este trabalho analisa se e como os professores de Educação Básica estão sendo formados para utilizarem a informática no processo de aprendizagem do aluno. Foram analisados currículos de cursos de Pedagogia e Normal Superior no Estado de São Paulo, buscando identificar sob que enfoque são desenvolvidas as disciplinas relacionadas ao uso da informática.

Palavras-chave

Formação de professores. Informática na educação.

Abstract

The use of computer in the early childhood and elementary education has been increased, but some studies indicate that the teacher education for the use of computers in schools has not been a priority such as the purchase of new computers and educational software. In this paper we discuss that the teacher is the priority subject for the implementation of a computer project in the classrooms practices. This paper analyzes whether and how the teachers of early childhood and elementary education have been educated for the use of computer in the learning process of the student. We analyzed curriculums of the Pedagogy Courses and Superior Teacher Courses of Sao Paulo state, to identify the approach of the disciplines that study the use of computer in education.

Key words

Teacher's education. Computers in the education.

Informática na educação escolar: problematizando o tema

O processo de informatização em nossa sociedade vem acompanhado da crescente utilização da informática também nas escolas. Estudos sobre o tema apontam, no entanto, que a formação do professor para a utilização da informática nas práticas educativas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos pelas escolas, transparecendo a idéia de que os equipamentos sozinhos podem melhorar a qualidade das práticas educativas.

Para Valente (1998, p. 02), o termo "informática na Educação refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação". Assim concebido, o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia, criticidade e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para exercício deste papel. Nem sempre é isto, entretanto, que se observa na prática escolar.

Sob este enfoque, analisando o uso do computador na educação, Chaves & Setzer (1988), salientam como problemas:

1. Em relação à oportunidade: a introdução do computador na educação não é prioritária, uma vez que as escolas têm necessidades básicas que precisam ser atendidas primeiramente, como infra-

estrutura adequada, condições mínimas de alimentação e saúde para os alunos e melhores condições de trabalho para os professores. Além disso, a informática na educação pode aumentar a distância entre a escola pública e privada, uma vez que o governo tem dificuldades para investir no oferecimento da informática em suas escolas, enquanto nas escolas privadas o uso do computador pelos alunos tem crescido bastante.

2. Em relação ao potencial: o computador pode motivar os alunos, mas não afeta drasticamente o processo de aprendizagem, de forma que justifique o alto investimento.
3. Em relação à ação educacional: o computador pode exercer uma grande influência na educação, mas esta pode ser danosa. Um exemplo citado é que a criança poderia ser levada a pensar de forma mecanizada.

O que se constata, pois, é que o computador pode ser um instrumento útil no processo de ensino-aprendizagem quando o aluno, assessorado pelo professor (o que intensifica a relação professor-aluno), assume o controle da máquina, utilizando sua criatividade no uso ou elaboração de programas que atendam seus interesses e necessidades (RIPPER, 1985), tornando o computador uma ferramenta de aprendizagem (e não uma máquina de ensinar) que pode auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, visando ampliar a melhoria do ensino.

Para Valente (1998), a crise da educação é composta de dois problemas superpostos: as questões sócio-político-econômicas e a melhoria do ensino em si. No

Brasil, a expressão "qualidade social da educação" vem sendo afirmada pelos educadores para indicar a expectativa de consolidação de um sistema escolar público e gratuito, como direito de todos os cidadãos ao acesso aos conhecimentos e valores culturais da humanidade. Esse sistema se materializa por meio de escolas que contêm com projetos político-pedagógicos comprometidos com o processo de democratização da sociedade, gestados e geridos por práticas democráticas. Um projeto de educação que é político, pelo comprometimento com um projeto de democratização da sociedade; e pedagógico, por traçar as diretrizes que devem pautar todas as decisões e apontar as ações educacionais necessárias e adequadas à sua consecução.

Este modelo de educação e de escola exige uma política de formação de professores que tem como ponto de partida a pergunta: como deve ser formado o educador que responda pela qualidade social da educação e da escola?

A intenção de pautar a formação do professor pela compreensão crítica da realidade social aliada à capacidade de intervenção nesta realidade supõe integrar teoria e prática, de modo a preparar este profissional para fazer escolhas em relação ao conteúdo e ao método de organização do trabalho pedagógico como ação intencional de formação cidadã. A possibilidade de materialização de um projeto de formação nesta perspectiva supõe conciliar uma análise crítica da educação a procedimentos pedagógicos que favoreçam um aprendizado baseado na historicidade das ciências e na problematização de sua aplicação na prática

social. Sob esta ótica é possível analisar também a formação de professores preparados para usar a informática na Educação.

As tendências reconhecidas pela literatura para a formação desse professor que usa a informática na educação podem ser identificadas em duas formulações: a formação que busca o domínio dos recursos, pautada por uma análise crítica das suas implicações na educação e na cultura, e a formação que se resume ao treinamento no uso da informática no ensino como um mero recurso didático.

Argumentando em favor do primeiro enfoque, Almeida (1998) afirma que:

Para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir esse movimento (contínuo de construção e reconstrução do conhecimento) é preciso reestruturar o processo de formação, o qual assume a característica de continuidade. Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação (ALMEIDA, 1998, p. 02-3).

A formação de professores capazes de utilizar tecnologias (em especial, o computador) na educação não exige, pois, apenas o domínio dos recursos, mas uma

prática pedagógica reflexiva, uma vez que o uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino:

Uma aula mal preparada não será melhor apenas com o uso do computador. A tecnologia pode talvez mascarar a deficiência de um professor, mas, se usada inadequadamente, não deixa de ser prejudicial ao aluno. Nada substitui o verdadeiro professor (BERBEL, 1999, p. 42).

O computador não é solução para problemas pedagógicos da sala de aula; não supre, por si, as possíveis lacunas na formação do professor uma vez que

(...) o maior problema não se encontra nas questões de informatização. No caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem, ou pelo menos dificultam, a orientação para uma prática pedagógica mais consequente, onde se percebem as relações estabelecidas com a prática social mais ampla, e se organize a parcela de contribuição que compete a uma educação comprometida com os menos favorecidos economicamente (SILVA FILHO, 1988, p. 22).

O que se pode depreender desta análise é que a formação de professores para a utilização de computadores na educação pode vir a contribuir para o aprimoramento da prática educativa se pautada pela compreensão das possibilidades e limites deste instrumento na concretização do papel educativo da escola, ou seja, se abranger não só como utilizar os computadores nas práticas educativas, mas também porque fazê-lo.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, en-

tenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1997, p. 14).

Desta forma, confirma-se que a formação de professores capazes de utilizar tecnologias (em especial, o computador) na educação exige não apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva que contemple o contexto de trabalho do professor (PRADO & VALENTE, 2003).

Formação inicial de professores: problemas da prática

Se considerarmos o papel fundamental do educador para intervenção na realidade e consideramos que sua capacidade de intervir depende de uma formação pautada na compreensão crítica desta mesma realidade, um dos grandes problemas com o qual nos deparamos atualmente é à formação inicial dos educadores brasileiros, que é marcada pela tendência à ampliação de oferta de cursos não universitários por instituições privadas fora da instância universitária, acentuando a ampliação e o fortalecimento da privatização do ensino superior no país, e pelo enfraquecimento do ensino público.

Este problema tem origem num dos impasses ocorridos no cenário nacional no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) quando, através de proposta de emenda constitucional, foi feita a tentativa de retirar da Constituição Brasileira o art. 207, que estabelece autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios organizativos para a educação superior no Brasil (MAZZILLI, 1996). O objetivo era, por um lado, diminuir os custos das universidades públicas federais, mantendo apenas alguns (poucos) centros de excelência a serem financiados pelo Estado e, por outro, atender demandas do *lobby* privatista que alegava os altos custos e o cerceamento à autonomia das instituições privadas decorrentes do modelo de instituição de ensino superior preconizado naquele artigo da Constituição.

As tentativas feitas para retirá-lo da Constituição foram frustradas graças à ação organizada de diversos segmentos representativos do movimento social. No entanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 em consonância com as orientações de organismos externos, possibilitou a implantação de um modelo de educação regulamentado pelos interesses e demandas do mercado ao criar uma nova figura na educação superior brasileira: os centros universitários, que podem prescindir da pesquisa, valendo-se apenas do ensino. Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também, entre outros, os interesses do setor privado, posto que este novo tipo de instituição representa grande redu-

ção nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições. Do ponto de vista da legislação, portanto, convive-se no Brasil com dois modelos de instituições de ensino superior: as universidades, que devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os centros universitários que podem formar seus alunos apenas através do ensino.

Neste mesmo enfoque, foi criada naquela Lei a figura dos Institutos Superiores de Educação para o oferecimento dos Cursos Normais Superiores que permitem a formação de professores por instituições não universitárias, além de implantar outras medidas que incidem sobre esta profissão como, por exemplo: a possibilidade de complementação pedagógica para portadores de diploma em nível superior, em qualquer área, que queiram atuar na Educação básica; o oferecimento de cursos sequenciais em detrimento da graduação plena; a implementação de cursos de educação a distância com valor equivalente aos cursos presenciais; políticas de avaliação dos diferentes sistemas de ensino, de caráter controlador, que acabaram por se transformar em orientadores curriculares em muitas situações, entre outras.

Essas medidas acabaram por aligeirar e baratear a formação de educadores, concebendo-os como "práticos", com competências para lidar com os problemas concretos de sua prática cotidiana por meio de metodologias e técnicas que aprendem sem conhecer os fundamentos que as sustentam distanciando-se, assim, da formação crítica pretendida que lhe permitiria atuar como agente de mudanças.

Em seu título VI, art. 62, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 define:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O título IX, art. 87, parágrafo 4º prevê que: "até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Estes dois artigos causaram uma corrida à capacitação dos professores, em especial dos que não tinham magistério. E os que tinham magistério ou ensino médio completo, procuraram os cursos de Pedagogia ou Normal Superior.

Devido à dúvida interpretação da LDB 9394/96, em 20 de Agosto de 2003, foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01 que determina que é "garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei" (Art. 3º, § 1º). Assim, os professores que já possuem esta formação não são obrigados a cursarem Pedagogia ou Normal Superior. A partir desta resolução é possível concluir que o curso Normal em nível médio é a formação inicial mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desde então, entidades científicas e de classe empenham-se em

defender a manutenção da formação de professores para a educação básica em cursos de licenciatura plena argumentando, porém, pela necessidade de repensar estes mesmos cursos.

A literatura conseguiu produzir evidências sobre as competências que se exigem do trabalho docente, valorizando a qualificação profissional do professor. Requer sólida formação inicial na sua área específica: introdução em pesquisa, estudo de filosofia e história da ciência, conhecimento dos avanços tecnológicos do setor e de suas repercussões nas atividades produtiva e social. (...) É preciso que ele tenha ampla formação para poder ser um investigador de sua prática, analisando-a, interpretando-a, problematizando-a e produzindo novas hipóteses pedagógicas para superar as dificuldades detectadas (GARRIDO, 2001, p. 131).

Orientada pelos mesmos eixos que permeiam a produção teórica nesta área, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) vem desempenhando importante papel na formulação e discussão sobre as políticas de formação. O ponto central que ancora as teses da entidade é a proposta de criação de uma política global de formação de educadores que abranja formação inicial, condições de trabalho, de salário e carreira e a formação continuada.

O princípio que rege este projeto, "a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico tendo o trabalho pedagógico como foco formativo", apontam para uma Base Comum Nacional para esta formação, integrada a uma formação específica para as diversas áreas

de atuação, abrangendo: "sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática da escola; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e avaliação permanente dos cursos de formação" (ANFOPE, 2004).

Um aspecto que se soma às questões relativas à formação inicial de professores no Brasil refere-se ao uso da informática na educação. A crescente utilização da informática na Educação Básica expressa na incorporação de equipamentos e programas educativos freqüentemente usados como fator de propaganda para indicar a "modernização" das escolas não tem tido seu correspondente na formação dos professores para a utilização desta ferramenta, como se estes equipamentos, por si, pudessem melhorar a qualidade da Educação.

Este quadro instigou a realização de investigação que buscou conhecer se os Cursos de Pedagogia e os de Normal Superior do Estado de São Paulo, responsáveis pela formação inicial de professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentam em seus currículos disciplinas que tratem da Informática na Educação e, nos casos afirmativos, o enfoque teórico adotado para esta formação.

Investigando a formação de professores para o uso da informática

O levantamento das instituições do Estado de São Paulo que oferecem cursos de Pedagogia e Normal Superior foi feito através do Guia do Estudante 2004, por esta publicação indicar todos os cursos que pretendíamos conhecer e conter informações para contato por meio eletrônico. Identificamos a existência de 174 cursos de Pedagogia e 40 de Normal Superior oferecidos por um total de 197 instituições do Estado de São Paulo¹. Deste total, foi possível contatar 172 instituições por meio eletrônico. A decisão por utilizar somente meio eletrônico foi adotada como forma de verificar se os cursos focados valiam-se, eles mesmos, da informática como meio de comunicação. A consulta, encaminhada aos coordenadores dos cursos, anunciava os objetivos da pesquisa, nominava os pesquisadores e o programa de pós-graduação em educação que respondia pela sua realização e solicitava envio, por meio eletrônico, de informações sobre "se o curso oferece ou não disciplinas relacionadas ao uso da informática e, em caso afirmativo, cópia da ementa ou do programa em vigência"². Das instituições consultadas obteve-se respostas via e-mail de 17 cursos de Pedagogia e 05 de Normal Superior.

Dentre os 17 cursos de Pedagogia que responderam à pergunta se oferecem ou não disciplinas relacionadas ao uso da informática e em que abordagem o fazem, 13 deles informam oferecer disciplinas neste campo, sendo que 10 disponibilizaram

ementas e programas e 03 disponibilizaram apenas os nomes das disciplinas. Dos 04 restantes, 02 informaram que não oferecem a formação nesta área e 02 declararam que não disponibilizariam informações.

Quanto aos cursos de Normal Superior, obtivemos retorno via e-mail de 04 deles com as informações solicitadas e todos oferecem disciplinas relacionadas a informática.

Dessa forma, a análise pretendida nesta pesquisa abrangeu 10 cursos de Pedagogia e 04 de Normal Superior que iniciaram o trabalho com as informações necessárias. Esses cursos foram analisados verificando-se o número de disciplinas que oferecem, o nome das disciplinas e as pa-

lavras-chave contidas nas ementas e programas.

Para analisar os enfoques teóricos adotados pelos cursos através das disciplinas oferecidas, foram destacadas palavras-chave contidas nas ementas e nos programas, associando-as a duas formulações que correspondem às tendências reconhecidas pela literatura anteriormente citada: domínio dos recursos visando análise crítica das implicações na educação e na cultura e aplicação ao ensino como recurso didático.

No caso dos cursos de Pedagogia, foi possível verificar que quatro deles abordam o tema no primeiro enfoque e seis o fazem no segundo enfoque:

	NOME DAS DISCIPLINAS	PALAVRAS-CHAVE	ENFOQUE
A	1. Núcleo Integrador Teoria e Prática III 2. Projetos Inovativos e o Uso de Tecnologias	Implicações e limitações do uso das tecnologias	Domínio dos recursos visando análise crítica das implicações na educação e na cultura
B	1. Informática Aplicada à Educação 2. Tecnologias Interativas	Informática aplicada. Relação homem máquina. Melhoria relação professor aluno	Aplicação ao ensino: recurso didático
C	Inovações tecnológicas em educação	Uso dos recursos como meio didático. Relação professor aluno. Meio didático	Aplicação ao ensino: recurso didático
D	Informática na Educação	Formação do usuário. Recursos didáticos	Aplicação ao ensino: recurso didático
E	1. Educação e novas tecnologias 2. Educação aberta, continuada e a distância	Conceitos, emprego no ensino e na pesquisa, análise e aplicação, abordagem ética, crítica e reflexiva, lugar social das novas tecnologias na educação	Domínio dos recursos visando análise crítica das implicações na educação e na cultura
F	1. Informática aplicada à educação I 2. Educação e novas tecnologias	Impactos na educação e na cultura. Análise crítica do uso didático. Conhecer, saber usar e refletir sobre os sentidos do uso. Influências sobre cultura, sociedade e educação	Domínio dos recursos visando análise crítica das implicações na educação e na cultura
G	Educação e novas tecnologias	Meio para mudança de comportamento. Facilitador da aprendizagem. Desenvolvimento cognitivo do aluno	Aplicação ao ensino: recurso didático
H	Educação e tecnologia	Utilização dos recursos. Ferramenta de trabalho. Aplicação ao ensino	Aplicação ao ensino: recurso didático
I	1. Tecnologia na Educação I 2. Tecnologia na Educação II 3. Tecnologia na Educação III 4. Tecnologia na Educação IV	Uso. Usuário. Usar bem. Aplicar. Ferramenta da aprendizagem. Ampliar uso	Aplicação ao ensino: recurso didático
J	Informática e Educação Tecnologia Educacional I	Só informou nome das disciplinas	
K	Prática: formação complementar nas habilitações treinamento, desenvolvimento de recursos humanos e tecnologia educacional	Só informou nome das disciplinas	
L	Educação e novas tecnologias	Só informou nome das disciplinas.	
M	Pesquisa pedagógica Comunicação, educação e tecnologias Metodologia da pesquisa em ciências da educação I Cultura, escrita, leitura e sociedade Aprendizagem e informática na educação I e II Pedagogia da Imagem Comunicação e educação Aspectos da comunicação na rede internet	- Fontes de produção de pesquisa educacional: meios informatizados - Refletir criticamente sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação. - Questões epistemológicas, teóricas, técnicas e tecnológicas da produção científica em educação. Teorias e modos de linguagem da pesquisa. - Relação cultura escrita e leitura com tecnologias - Análise das principais teorias subjacentes às metodologias de ensino por computador. - Teorias, modelos e formas de comunicação, inclusive internet, e suas relações com a educação - Imagem e cultura nos meios eletrônicos em educação - Aprofundar compreensão do meio e uso no desenvolvimento de materiais didáticos.	Domínio dos recursos visando análise crítica das implicações na educação e na cultura

Quanto aos de Normal Superior, todos situam-se no segundo enfoque, como mostra o quadro que se segue:

	NOME DAS DISCIPLINAS	PALAVRAS CHAVE	ENFOQUE
A	1. Tecnologia e informática educativa	Formação do usuário. Recursos didáticos	Aplicação ao ensino: recurso didático
B	1. Informática e multimeios 2. Informática aplicada	Informática aplicada. Ferramentas	Aplicação ao ensino: recurso didático
C	Educação e novas tecnologias	Informática aplicada. Ferramentas. Meio didático	Aplicação ao ensino: recurso didático
D	1. Informática aplicada à Educação 2. Softwares aplicados ao ensino	Formação do usuário. Recursos didáticos	Aplicação ao ensino: recurso didático

Comparando o quadro acima com o apresentado anteriormente sobre os cursos de Pedagogia, é possível verificar que nenhum dos cursos de Normal Superior que ofereceram as informações solicitadas propõe-se a analisar criticamente as implicações do uso da informática na educação e na cultura, dirigindo os estudos tão somente para o aprendizado das técnicas de uso desses meio como recurso didático, seja para a própria construção de conhecimento do aluno, seja para seu uso no ensino.

Embora considerando os limites desta investigação, que se valeu apenas de meio eletrônico para verificar se os cursos focados valiam-se, eles mesmos, da informática como meio de comunicação e que se restringiu à análise dos currículos desses cursos sem conferir como se materializam na prática pedagógica, os dados analisados permitem afirmar que o curso de Pedagogia e as licenciaturas plenas ainda se apresentam como os espaços mais adequados à formação inicial de professores para a educação básica, por contemplarem a pesquisa e a extensão como instrumentos de formação, como argumentam os estudiosos da área.

Considerações finais

Para o desenvolvimento deste estudo, partimos da premissa que o uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino. Pelo contrário, pode contribuir para dissimular problemas no processo ensino-aprendizagem sob uma aparente roupagem de "modernização". O computador pode se constituir em importante ferramenta na escola se houver uma formação adequada dos professores para seu uso, uma formação que associe o domínio dos recursos tecnológicos a uma análise crítica das suas implicações na educação e na cultura.

Foi possível constatar, através deste estudo, que 40% dos cursos de Pedagogia enfocam os estudos sobre informática na análise crítica sobre o uso destes meios na educação, enquanto 60% limitam-se ao ensino do uso destes meios como recursos didáticos. Já em relação aos cursos de Normal Superior foi identificado que 100% deles pautam-se por este último enfoque.

Confrontando os dados obtidos acerca dos cursos de Pedagogia com os de Normal Superior, pode-se compreender as

críticas que vêm sendo feitas pelos estudiosos a este modelo de formação de professores, que desvincula a formação de professores da formação do pedagogo, voltados que são para as metodologias (como fazer) em detrimento dos fundamentos da Educação (por que se faz).

Os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de aprofundamento de estudos e reflexões sobre este tema, uma

vez que o uso de computadores na escola é fato já consumado.

Notas

¹ A não correspondência entre o número de instituições e o número de cursos identificados deve-se ao fato de algumas instituições oferecerem os dois cursos, Pedagogia e Normal Superior.

² O relatório final da pesquisa encontra-se à disposição dos interessados e pode ser solicitado pelo endereço eletrônico das pesquisadoras, indicados neste artigo.

Referências

ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. In: IX ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais...* Águas de Lindóia, 1998. p.1-6.

ANFOPE. (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (2004) Políticas Públicas e Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. *Documento Final do XII Encontro Nacional*. Brasília/DF: ANFOPE.

BERBEL, Alexandre Costa et al. *Guia de Informática na escola: como implantar e administrar novas tecnologias*. Alabama Editora, 1999.

BRASIL. Lei Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27.833-41, 1996.

BRASIL.CNE. *Resolução CEB 01/2003*. Dispõe sobre o direito dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília, 20 de agosto de 2003.

CHAVES, Eduardo O. C. e SETZER, Valdemar W. *O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas*. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

GARRIDO, Elza. Sala de aula: Espaço e Construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor. In: CASTRO, Amélia e CARVALHO, Anna M. P. (Org). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Ed. Afiliada, 2001.

MAZZILLI, S. A. *pedagogia além do discurso*. Piracicaba: Unimep, 1992.

PRADO, M. E. B. B. e VALENTE, J. A. A Formação na Ação do Professor: Uma Abordagem na e Para uma Prática Pedagógica. In: VALENTE, J. A. *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas-SP: UNICAMP/NIED, 2003.

RIPPER, A. V. O computador chega à escola. Para quê?, *Revista Tecnologia Educacional*, 1985.

SILVA FILHO, João Josué. *Informática e educação: uma experiência de trabalho com professores*. 1988. Dissertação (mestrado) – PUC-SP, São Paulo,

VALENTE, J. A. Visão analítica da Informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. RS: Sociedade Brasileira de Computação, n. 1, setembro de 1997.

_____. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. et al. *Computadores e conhecimentos repensando a educação*. 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

Recebido em 12 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 24 de outubro de 2006.

A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente

Historical-cultural psychology in the training of the professional teacher

Andréa Maturano Longarezi*

Elaine Sampaio Araújo**

Sueli Ferreira***

* Universidade de Uberaba.
e-mail: andrea.longarezi@uniube.br

** Universidade de São Paulo.
e-mail: esaraujo@usp.br

*** Centro Universitário Monte Serrat em Santos/SP.
e-mail: sknox@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é debater os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e suas contribuições na formação do profissional da educação, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberaba/MG. Tal como temos entendido e praticado a formação docente, esse processo se dá na unidade constituída pela teoria e prática, mediada pela atividade do outro. Disso decorrem dois pressupostos importantes. O primeiro refere-se à concepção e prática de formação continuada de professores, colocando a participação efetiva do professor como princípio dos processos formativos nos quais está inserido. O segundo se relaciona com a concepção e a prática de pesquisa, que concebem o professor como colaborador, numa relação entre sujeitos.

Palavras-chave

Psicologia histórico-cultural. Teoria da atividade. Formação de professores.

Abstract

The objective of this article is to debate the theoretical-methodological foundations of the historical-cultural psychology and its contributions in the professional's of the education formation, starting from a research project developed in a Municipal Center of Infantile Education of the city of Uberaba/MG. Just as we have been understanding and practiced the educational formation, which process it gives in the unit constituted by the theory and practice, mediated by the activity of another. Of that they elapse two presupposed important. The first refers to the conception and practice of teachers' continuous formation, placing the teacher's effective participation as beginning of the formative processes us which is inserted. The second links with the conception and the research practice, which conceive the teacher, as collaborator, in a relationship among subjects.

Key words

Historical-cultural psychology. Theory of the activity. Teachers' formation.

No contexto de estudos desenvolvidos por Lev S. Vygotsky e Aléxis Leontiev, encontramos fundamentos teórico-metodológicos para balizar análises, reflexões, práticas de formação continuada de professores e pesquisas. As concepções de homem como sujeito histórico; da consciência humana constituída a partir do movimento dialético de transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal; da aprendizagem como processo desencadeador do desenvolvimento humano; de educação e da constituição do sujeito que permeiam este nosso trabalho apóiam-se na psicologia soviética e particularmente, na desses dois autores.

Desse modo, partimos de princípios nevrálgicos da teoria de Vygotsky e Leontiev para discutir como eles se materializam numa proposta de formação de professores em serviço. Considerando que a práxis desenvolve o homem, conforme aponta o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento profissional docente não se constitui espontaneamente, mas decorre de um processo formativo que se dá na articulação entre a formação teórica e a experiência prática.

A abordagem da formação de professores, sob a ótica da teoria histórico-cultural, não objetiva o enquadramento das ações docentes em uma determinada perspectiva teórica e metodológica, mas propõe a análise da contribuição das concepções vygotskianas para a formação e prática docente. Nesse sentido, destacamos conceitos que podem contribuir, de modo significativo, para a reflexão dos processos educacionais e, por conseguinte, da formação de profes-

sores: 1) Aprendizagem e Desenvolvimento; 2) Zona de Desenvolvimento Proximal; 3) Mediação semiótica da linguagem e da palavra.

Colocando em discussão a aprendizagem e desenvolvimento, é importante ressaltar a centralização de tais concepções nos estudos de Vygotsky (1991) relacionados ao desenvolvimento humano. O autor atribui à aprendizagem relevante papel na compreensão do funcionamento psicológico do homem sócio-histórico, considerando-a imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, impulsionando funções que envolvem a consciência, as ações voluntárias, a atenção, a intenção, a memória, a imaginação e outras atividades mentais. Assim, a aprendizagem não é apenas meio para o desenvolvimento do homem. Aprendizagem e desenvolvimento constituem-se uma unidade, na qual um processo se converte no outro, em complexas relações dinâmicas. Na trama dessas relações estão as interações pessoais, indispensáveis à aprendizagem.

As interações pessoais, destacadas por Vygotsky, fundamentam-se no princípio de que o indivíduo não aprende nada de modo isolado. Ao aprender, ele sempre está relacionado com o outro. Portanto, pode-se afirmar que a aprendizagem é constituída pelo processo intersubjetivo que movimenta a relação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. O sujeito que ensina, no entanto, não precisa estar fisicamente presente nas situações de aprendizagem. Essa presença pode ser representada por objetos culturais, eventos sociais, pela memória e, principalmente, pela linguagem,

signo fundamental para a internalização das coisas da cultura. Vale dizer que a dinâmica das relações pessoais revela a importância dos mecanismos externos (sociais) na constituição dos mecanismos internos do indivíduo, ou dizendo de outro modo, revela a importância dos movimentos interpsicológicos na constituição do intrapsicológico.

A relação entre o interpsicológico e o intrapsicológico nos reporta ao processo de interiorização da cultura proposto por Vygotsky (1991). O autor aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores constituídos na dinâmica da interação do homem com seu mundo cultural, o que implica considerar que a interiorização da cultura não acontece de forma passiva, mas transformadora. O indivíduo transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o outro em atividades internas e intrapsicológicas. Nesse movimento, os processos interpsicológicos se transformam em intrapsicológicos.

Considerando esse ponto de vista, discutiremos o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento levou Vygotsky à criação do conceito de zona de desenvolvimento proximal, partindo do princípio de que a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola e "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (VYGOTSKY, 1991, p.94). Muito embora sejam diferentes as características do conhecimento aprendido fora da escola e do aprendido no con-

texto escolar, o qual preocupa-se com fundamentos científicos, a criança sempre está em situação de aprendizagem à medida que desenvolve seu psiquismo.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o aprendizado escolar caracteriza-se por produzir algo novo no desenvolvimento da criança, não se limitando à determinação de níveis de desenvolvimento humano, mas à descoberta das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Essa concepção levou Vygotsky a definir dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

Enquanto o desenvolvimento real é determinado pela solução independente de problemas, o desenvolvimento potencial é determinado mediante solução de problemas sob a orientação e colaboração do outro. O desenvolvimento real define os produtos finais do desenvolvimento. O desenvolvimento potencial define as funções que estão em estado embrionário. A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que define a zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal avança as possibilidades de conexão entre o desenvolvimento psicológico e o processo de instrução. É o processo de instrução que cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando a evolução de processos internos no indivíduo. Nesse sentido, ela pode tornar-se instrumento analítico para o planejamento de atividades educacionais, bem como para a explicação de resultados.

A zona de desenvolvimento proximal pode estar vinculada às características de

uma ação no contexto da atividade ensino-aprendizagem. Nessa atividade, o professor tem o papel de dirigir a ação de modo adequado ao desenvolvimento real da criança, ao contexto sócio-cultural, bem como aos seus princípios teóricos. Consoante com esses princípios, estarão baseadas as ações planejadas pelo professor.

Na atividade ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento proximal exige o conhecimento do desenvolvimento real da criança para que possa ser planejado de modo a transformar, qualitativamente, o ensino. Em se acreditando que a aprendizagem resulta em desenvolvimento mental, tal atividade será desenvolvida com a intenção de desencadear vários processos internos de desenvolvimento, não perdendo de vista a importância significativa das intervenções deliberadas pelo outro.

A preocupação de Vygotsky com a educação revela-se na explicação de seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apontando não apenas o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança como também o desenvolvimento das práticas instrucionais.

James Wertsch (1988) destaca que esse conceito tem sido matéria de estudo e investigações entre vários pesquisadores, trazendo colaborações que contribuem para o avanço das idéias de Vygotsky, tais como o desenvolvimento cognitivo e social que caracterizam os primeiros períodos da ontogênese; a interação entre o adulto e a criança a partir da perspectiva da zona de desenvolvimento proximal e o papel dos fenômenos sociais e intersubjetividade na

ZDP. Embora o conceito dessa zona de desenvolvimento possua formulações consideradas insuficientes, ele destaca-se ao atribuir importância à relação entre os processos sociais e individuais na constituição da consciência humana.

Como bem afirma Luis C. Moll (1996, p. 5), a zona de desenvolvimento proximal “deve ser pensada como algo mais do que uma heurística instrucional inteligente. Ao capturar o indivíduo dentro da situação social concreta de aprendizagem e desenvolvimento, ela constitui um construto teórico decisivo”.

Iniciando a discussão do conceito de mediação semiótica da linguagem e da palavra, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, ressaltamos que ela será desenvolvida, partindo-se do princípio que a mediação semiótica vincula-se ao movimento intersubjetivo e às interações do homem com as coisas do mundo.

O movimento intersubjetivo, assim como qualquer outro movimento de interação, exige mediação semiótica para a decifração das coisas e dos eventos. Essa mediação baseia-se nos sistemas de signos construídos pelo homem ao se relacionar com o outro e com os elementos de seu ambiente cultural estruturado, os quais estão amparados no signo básico de todos os grupos culturais: a linguagem.

A linguagem possibilita a organização da realidade, bem como a construção dos instrumentos psicológicos mediadores do homem com o mundo. Tais instrumentos são representados por conceitos. O conceito de computador, por exemplo, é uma representação mental e um instrumento psico-

lógico do indivíduo para a compreensão do objeto. Assim, a palavra computador é um signo mediador entre o indivíduo e o elemento concreto. Ao ver um computador desenhado, a criança que conhece esse recurso tecnológico e já tem interiorizado tal conceito e os vestígios dessa imagem, reconhece a forma figurativa e a identifica como computador e não como outra coisa. Sem a imagem mental, o homem que vê não pensa; a percepção do cego, por exemplo, compensa a imagem mental pelo tato e pela audição, para a decifração das coisas. Pode-se inferir, portanto, que a imagem e a palavra são o substrato da nossa existência.

Há uma unidade dialética entre pensamento e linguagem, e é pela linguagem que a consciência adquire nova dimensão. A palavra reflete o mundo externo e à medida que a consciência do homem se desenvolve, desenvolve também a palavra. Se os significados das palavras se alteram, também se modifica o entrelaçamento das relações das palavras com a consciência. Assim, há uma variabilidade no significado da palavra e no psiquismo humano, no processo de desenvolvimento.

O conceito de mediação semiótica da linguagem e da palavra fundamenta a compreensão do movimento intersubjetivo como um processo desencadeador de operações mentais que, não só se constitui por meio de tais signos, como também deles se utiliza para o entrelaçamento das consciências e produção de sentidos.

Nossas pontuações se prendem à idéia de que os conceitos vygotksyanos apresentados implicam em redimensiona-

mento da formação e prática docente, visto serem criados e desenvolvidos por um autor que pensava a escola como cenário social especialmente desenhado para modificar o pensamento. O estudo das transformações do homem em tal cenário tem importante significado na psicologia histórico-cultural, pois as mudanças representam a reorganização de um sistema social de ensino e das práticas discursivas a ele associadas. Assim, a psicologia de Vygotsky ruma para intervir na vida humana e explicar suas condições.

Essa psicologia fundamentou os estudos de Alexis Leontiev (1903-1979), um dos expoentes da psicologia soviética e autor da Teoria da Atividade, cuja contribuição para o processo de ensino aprendizagem culmina com valiosas contribuições para a pesquisa e a prática de formação de professores.

Tal como considera o próprio Leontiev, o desenvolvimento dos processos intelectuais estão atrelados ao afeto e emoções. Ou seja, procura superar o esquema estímulo resposta (S P R), agregando a ele a mediação e a emoção. A defesa da tríade "sujeito histórico, objeto social e mediação cultural" implica uma complexidade na relação sujeito-objeto, ambos considerados históricos em uma relação igualmente histórico-cultural.

Em suas primeiras publicações, Leontiev manifesta que a conduta de seu interesse em estudar não era a do animal, mas sim a humana, na qual a mediação se converte em necessária e fundamental categoria. A Teoria da Atividade de Leontiev tem seu aporte teórico-metodológico no

materialismo histórico-dialético e, partindo das idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do psiquismo como um processo sócio-histórico, enfatiza a concepção de atividade prática como a que determina o desenvolvimento da mente.

Na atividade os processos interativos entre homem–mundo são perpassados por uma real necessidade apresentada pelas condições históricas concretas. O objeto, como meio de satisfação de uma necessidade, apresenta-se, na consciência, na qualidade de motivo. Assim, Leontiev somente considera como atividade “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 1988, p.68). A atividade, segundo o autor, tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, s/d, p.115)¹.

No conceito de atividade de Leontiev, o caráter psicológico do processo coincide com o objetivo que levou o sujeito a executá-la. O motivo, aquilo que mobiliza o sujeito a agir, precisa coincidir com o objeto. Para ilustrar essa idéia, Leontiev (s/d) sugere-nos que imaginemos um estudante preparando-se para um exame com a leitura de

um determinado livro, quando recebe a informação de que tal leitura não é necessária para a prova. Se após essa notícia o estudante continuar a leitura, evidencia-se que o motivo (conteúdo do livro) correspondia a uma necessidade sua de aprender, de inteirar-se sobre o assunto do livro, por exemplo, e isto configuraria uma atividade. Mas, se pelo contrário, após a notícia abandonar a leitura, trata-se de uma ação, pois o motivo do estudante não fora o conteúdo do livro, mas sim a necessidade de passar no exame. O quadro abaixo sintetiza esse exemplo:

Quadro 1 – Atividade e ação

<i>LEITURA DE UM LIVRO</i>		
	ATIVIDADE	AÇÃO
Objeto	Conteúdo do livro	Conteúdo do livro
Motivo	Conteúdo do livro	Passar no exame

Para compreendermos melhor a relação entre atividade, ação, objeto e motivo, vale conferir o que nos apresenta o próprio Leontiev:

Não levando o objeto da ação, por si próprio a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra esta ação. Esta ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado (LEONTIEV, s/d, p.317).

No exemplo citado, da leitura do livro para o exame, o objeto (conteúdo do livro) tem uma relação determinada com o motivo da atividade que é sair-se bem na pro-

va. Isto significa que uma ação pode transformar-se em atividade quando o motivo torna-se também o objeto. É assim que nascem novas atividades. Perceber essa dinâmica da atividade significa compreendê-la como sistema. Do mesmo modo que ações se transformam em atividades, atividades, quando perdem o seu motivo, transformam-se em ações; e ações, quando tornam-se procedimentos para alcançar um objetivo, configuram-se como operações.

A estrutura psicológica da atividade proposta por Leontiev compõe-se de necessidades, motivos, objetivos e condições. Os objetivos são atingidos por meio de ações que se concretizam por determinadas operações, definidas a partir das condições dadas. Em termos gerais, os níveis de análise na teoria da atividade poderiam assim se apresentar:

ATIVIDADE	dirigida por um	MOTIVO
AÇÕES	orientadas para	OBJETIVOS
OPERAÇÕES	reguladas por	CONDIÇÕES

Nesse sentido, Leontiev, em sua obra *Atividade, consciência, personalidade*, desenvolve a estrutura geral da atividade e assim a sintetiza:

Do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico se desprendem, em primeiro termo, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impede; depois se desprendem as ações – processos subordinados a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o logro do objetivo concreto dado. (LEONTIEV, 1983, p.89)².

Davidov (2002)³, ao considerar o aporte de Leontiev no desenvolvimento da psicologia, destaca os pressupostos que orientaram o trabalho do autor em relação à Teoria da Atividade:

- estrutura comum para a atividade, seja externa ou interna (psíquica),
- consciência vinculada ao sistema de significados verbais e aos sentidos,
- desenvolvimento da consciência mediado pela comunicação com outras pessoas.

Nesse sentido, Davidov (2002), pensando na dimensão escolar, utiliza-se da Teoria da Atividade apresentada por Leontiev para defender que essa relação é verdadeira quando possibilita ao indivíduo realizar a atividade correspondente no plano reprodutivo. Isso significa considerar que o ensino – como forma social de organização capaz de levar o indivíduo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado – somente atua como fonte de desenvolvimento do psiquismo, também para o professor, quando o sujeito realiza atividades voltadas para a apropriação das capacidades sociais no plano reprodutivo, e que esse professor não exclui a dimensão criativa do indivíduo. Dito de outra forma: o desenvolvimento da psiquê humana decorre da apropriação pelo indivíduo dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de uma atividade reprodutiva que não deixa de ser criativa. A esse respeito, Davidov (2002, p.56) nos apresenta três considerações bastante esclarecedoras:

Em primeiro lugar, sem reproduzir em forma especial aquilo que existe na cultura, o homem não pode converter-se em

ser cultural; em segundo lugar, nas bases da cultura se encontra a amplíssima experiência da atividade criadora das pessoas com referência à realidade; em terceiro lugar, a reprodução pelo indivíduo humano das capacidades criadoras – que mais tarde poderá desenvolver em sua vida concreta –, aportando algo novo à experiência criadora da humanidade⁴.

Estas considerações sobre a teoria da atividade encontram consonância com as que Moura (1998, 2000) tem defendido sobre a atividade orientadora de ensino. O autor, ao propor a atividade orientadora de ensino – a exemplo de Leontiev – como fonte de produção de conhecimento, tece as principais características que a compõem:

Em primeiro lugar, ela precisa ser do sujeito. Isto é, deve provocar no sujeito uma necessidade de solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação (MOURA, 2000, p.34).

A relação que podemos estabelecer entre a atividade de ensino (MOURA, 1998, 2000) e o conceito de atividade de Leontiev refere-se à própria natureza da atividade humana como fonte geral do desenvolvimento do psiquismo. A atividade de ensino, ao possibilitar aos sujeitos a apropriação de um conhecimento historicamente acumulado, está voltada ao desenvolvimento da psique humana. Realiza-se aqui a tríade defendida pela psicologia histórico-cultural, na qual temos um sujeito histórico (aluno), um objeto social (determinado conhecimento/conceito/conteúdo) e uma mediação cultural (o professor, seus saberes, produção

cultural, a organização do ensino). Como estrutura de atividade (LEONTIEV, 1983), também tem presente uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo (conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e condições (instituição escolar). A atividade de ensino é assim percebida na sua dimensão transformadora – como instrumento social desencadeador da formação do professor e do aluno.

A unidade entre o conceito de atividade de Leontiev e o conceito de atividade orientadora em Moura consiste, sobretudo, no objetivo de ambas: humanizar. A atividade orientadora de ensino é responsável pelo processo de humanização ao possibilitar ao sujeito aprendente a apropriação de um conhecimento historicamente acumulado. Nesse sentido, Leontiev nos convida a imaginarmos uma cena descrita por Piéron na qual:

O nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (PIERON, apud LEONTIEV, s/d, p.291).

Esta cena descrita por Leontiev vem revelar o sentido atribuído por ele ao papel da educação, sobretudo da que nomeamos como formal, que se dá em locais socialmente destinados a este fim, os quais

chamamos de escola. É na instituição de ensino que a atividade orientadora assume sua natureza de transmitir às novas gerações o movimento cultural humano presente “nas máquinas, nos livros, nas obras de arte...”. Assim, a atividade de ensinar configura-se como unidade formadora do professor e do aluno. Do professor porque, ao realizar sua atividade de ensino, realiza um movimento de quem pretende ensinar para um movimento de quem também aprende. Do aluno porque, pela atividade de ensino, apropria-se de um conhecimento elaborado historicamente. Isto faz com que a atividade orientadora de ensino configure-se como um objeto social que possibilita tanto ao professor como ao aluno constituir-se como sujeito histórico.

De um modo geral, as iniciativas de formação continuada de professores sustentam-se por uma prática que destitui o professor da posição de sujeito da sua aprendizagem, propondo-se a solucionar os problemas e as lacunas da formação do profissional da educação, a partir da implantação de cursos e/ou propostas de ensino que não atendem às reais necessidades dos professores. Como essa não é a perspectiva com a qual temos entendido e trabalhado a formação de professores, faz-se necessária a elucidação de quatro pressupostos que alicerçam nossos trabalhos nessa área formativa.

O primeiro refere-se à participação efetiva do professor como princípio dos processos formativos nos quais ele está inserido, sem a qual não entendemos ser possível efetivarem-se mudanças substantivas nas concepções e práticas educativas. O segun-

do, relaciona-se com a prática de pesquisa que concebe o professor como colaborador, numa relação entre sujeitos, impondo à metodologia científica processos de parceria e colaboração a partir da qual o professor compromete-se diretamente com o seu processo formativo. O terceiro diz respeito ao *locus* e ao conteúdo das práticas formativas realizadas. Por princípio, entende-se que o lugar de formação do professor, em situação de trabalho, é o contexto de aprendizagem no qual ele está inserido: a escola. É nesse espaço e tomando as situações que caracterizam o seu trabalho como conteúdo das discussões, que as práticas formativas assumem uma outra qualidade (ALVARDO-PRADA, 1997). O quarto é o do trabalho coletivo (Ibidem). Concernente com a própria metodologia de pesquisa que temos proposto, os processos formativos alcançam outra dimensão quando são desencadeados por atividades que priorizam as discussões, as reflexões, enfim, quando são construídos pelo grupo: pensados, organizados, praticados e analisados coletivamente.

Essa estrutura revela a organização do trabalho pedagógico proposta pela atividade orientadora de ensino que tem sido um dos nossos referenciais teórico-metodológicos. A atividade orientadora de ensino tem seus princípios apoiados na Teoria da Atividade que defende a atividade como prática humana possibilitadora do desenvolvimento do homem. Os fundamentos desses estudos encontram-se na psicologia soviética, que se preocupa, particularmente, com a problemática educacional, considerando a escola como garantia das

condições de igualdade. A essa instituição é delegado o papel humanizador (DUARTE, 1997).

O processo de humanização é entendido como aquele pelo qual o homem vai se apropriando do material cultural desenvolvido pela humanidade. Nessa perspectiva, ao apropriar-se das condições materiais, ele é transformado e transformador. Dialeticamente, humaniza-se ao apropriar a produção histórico-cultural, produzindo, nesse movimento, cultura. Como afirma Vygotsky (1991), o homem é cultura internalizada.

O processo de internalização da cultura é intrinsecamente ligado ao trabalho educativo na zona de desenvolvimento proximal, dando nova dimensão à atividade orientadora de ensino. Nesse processo, como já apontamos, tornam-se imprescindíveis as interações pessoais, promotoras dos movimentos inter e intra subjetivos, constituintes das apropriações dos significados culturais, que produzem resultados nas operações mentais. Emerge, dessas interações, a importância do trabalho coletivo como desencadeador do desenvolvimento humano.

O trabalho coletivo, no contexto da formação continuada de professores, assume um papel mediador, dadas as possibilidades de as relações interpessoais atuarem na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos que interagem no processo formativo. Essa dinâmica interpessoal impulsiona o desenvolvimento profissional, ao possibilitar a superação do nível de desenvolvimento real dos sujeitos. Há que se considerar o contínuo devir na constituição e

desenvolvimento do homem. Esse movimento contínuo está explícito no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, no qual se pode perceber a dinâmica contínua da superação do nível real de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a atividade prática, tal como defendida por Leontiev (s/d), desenvolve o psiquismo do homem. De acordo com a Teoria da Atividade, o psiquismo humano desenvolve-se em função da atividade principal do homem. Segundo Leontiev (s/d) são três as atividades principais no curso do desenvolvimento humano: na infância é o brincar, na juventude é o estudar e na idade adulta é o trabalhar. A passagem de um período para outro não é marcada pela idade ou por um estágio de desenvolvimento do homem; mas, sim, pela atividade principal que desenvolve. É o lugar social ocupado pelos sujeitos que define a atividade principal. No caso do professor, a atividade principal é o ensino.

A atividade orientadora de ensino deve ser compreendida como o objeto da atividade do professor (SERRÃO, 2004). Tal como definida por Leontiev (s/d), a atividade é entendida como um conjunto de ações que, se vistas isoladamente, não teriam, aparentemente, significado. Para se configurar atividade, é necessário que esse conjunto de ações apresente uma necessidade comum que coincida com o objeto. Assim, o motivo, que é o que mobiliza a atividade, tem de coincidir com o objeto. As ações, por sua vez, dependem dos objetivos. Compreendida dessa forma, a atividade orientadora de ensino

tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (...). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são os momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2000, p.155).

A atividade orientadora de ensino tem sido conteúdo em nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, método das dinâmicas formativas desenvolvidas com os professores nelas envolvidos. É conteúdo porque pensar a atividade de ensino implica que o docente tenha uma necessidade que coincida com o objeto, que planeje um conjunto de ações de acordo com as condições que analise e sistematize os processos e produtos da atividade como meio para avaliar o trabalho. Todo esse processo é conteúdo das discussões da prática pedagógica que o professor desenvolve e, portanto, é conteúdo das dinâmicas formativas que temos desenvolvido a partir de nossas pesquisas. É método porque orienta a organização das atividades de pesquisa com os professores. Em se tratando de uma pesquisa colaborativa, a relação do pesquisador com os demais membros do grupo é uma relação de sujeito com sujeito, impondo a necessidade de nos constituirmos como um grupo e termos necessidades coletivas. Enquanto coletivas, essas necessidades devem, portanto, coincidir com os objetivos do coletivo do grupo. Assim, essas necessidades e esses objetivos não podem ser apenas do pesquisador, têm de ser do grupo. No mesmo sentido, o grupo deverá elaborar um plano

de ações e, a partir da execução desse plano, analisar e sintetizar os processos e produtos.

Portanto, a atividade orientadora de ensino fundamenta teórica e metodologicamente o desenvolvimento de nossas pesquisas, fazendo dessa perspectiva um processo formativo para todos os envolvidos.

No contexto desse referencial, a formação com a qual temos trabalhado envolve um processo de colaboração no qual o professor assume, também, o papel de pesquisador e esse, o papel de professor, num ambiente de compartilhamento de saberes. Temos entendido que isso é absolutamente necessário, pois partilhamos a idéia de que as mudanças efetivas, verdadeiras e concretas, em sala de aula, só podem ser consagradas quando produzidas e promovidas pelo próprio professor. É nessa perspectiva que se entende a formação do professor em situação de trabalho.

Os pressupostos que consubstanciam nossos trabalhos de pesquisa fundamentam-se no coletivo, na formação em serviço (contexto de aprendizagem do professor), enfim, na idéia de que é no embate da formação e da atuação que o docente desenvolve didática prática, passível de se encaminhar rumo à pedagogia alternativa (MARTINS, apud ANDRÉ, 1994).

Os saberes docentes não são construídos apenas nos cursos de licenciatura. Eles constituem-se no decorrer da história de vida do sujeito e, fundamentalmente, na atividade prática docente, fruto da experiência adquirida, indubitavelmente, no espaço de representação dos professores: a sala de aula (PENIN, 1994).

Orientada nesses princípios, desenvolve-se nossa pesquisa, intitulada, "A organização do ensino e o desenvolvimento da autonomia e da afetividade na formação e na prática docente". Tal pesquisa, financiada pelo CNPq e pelo PAPE/PIBIC da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais, Brasil, acontece em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), da cidade de Uberaba/MG/BR, envolvendo três professoras pesquisadoras (da UNIUBE de Uberaba/MG/BR; da USP de Ribeirão Preto/SP/BR e do UNIMONTE de Santos/SP/BR), duas alunas de Iniciação Científica da UNIUBE e as professoras do CEMEI, numa cooperação entre a rede municipal de ensino e as referidas instituições universitárias.

O objetivo principal desse projeto é desenvolver um processo de formação continuada com o grupo de professores da instituição, tomando a atividade orientadora de ensino organizadora do trabalho pedagógico do professor como desencadeadora dos processos de constituição da autonomia e da afetividade.

Assim, realizamos no CEMEI encontros formativos, a partir dos quais procuramos discutir com as professoras o seu contexto de trabalho, as suas dificuldades e necessidades.

Esses encontros possibilitaram consolidar um vínculo de colaboração entre os professores do CEMEI, as professoras pesquisadoras e as alunas de Iniciação Científica, situação absolutamente necessária para as dinâmicas formativas, de acordo com a perspectiva da atividade orientadora do ensino.

Com o intuito de se criar necessidades e objetivos comuns aos membros do grupo, foram desenvolvidas atividades que partiram, inicialmente, das aproximações afetivas dos sujeitos envolvidos, a fim de se estabelecer vínculos e relações interpessoais significativas, propícias ao início do processo formativo.

A pesquisa desenvolve-se no espaço de atuação do professor, qual seja, a escola, que constitui um grupo no qual professor-pesquisador, pesquisador-professor e aluno-pesquisador encontram-se em permanente estado de colaboração, discutindo e refletindo a prática pedagógica, seus limites e possibilidades.

Nesse contexto, as dinâmicas de grupo desenvolvidas nos encontros formativos fundamentam-se na apresentação de situações-problema aos professores. As buscas de alternativas para essas situações supõem o desencadeamento de novos conhecimentos referentes à própria prática docente, considerando as questões da autonomia e da afetividade.

Portanto, é na Organização do Ensino (aqui entendida em todo o seu processo: planejamento, execução e avaliação) que o professor pode desenvolver-se, formar-se. É nessa perspectiva que a atividade orientadora de ensino (MOURA, 1998, 2000) tem sido desencadeadora dos processos formativos desenvolvidos no CEMEI.

O trabalho coletivo, a partir do qual professoras, pesquisadoras e alunas de Iniciação Científica discutem e organizam a prática pedagógica, desencadeia processos formativos, propiciando mudanças na qua-

lidade das relações afetivas e de autonomia, no exercício educativo.

Temos evidenciado, a partir desses estudos, a importância de nos aprofundarmos na compreensão das contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação continuada de professores, pontuando os fundamentos que orientam essas práticas, para que, pelas ações formativas desenvolvidas em projetos dessa natureza possam ser descortinados os fundamentos teórico-metodológicos desencadeadores da formação do profissional docente.

Notas:

¹ Essa obra de Leontiev, *O desenvolvimento do Psiquismo*, foi publicada no Brasil pela Editora Moraes e não consta data. A indicação da obra consta nas referências bibliográficas.

² Tradução livre do original: "Del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas-especiales-actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones – procesos subordinadas a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado."

³ In: GOLDER, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

⁴ Tradução livre do original: "En primer lugar, sin reproducir en forma especial aquello que existe en la cultura, el hombre no puede convertir-se en un ser cultural; en segundo lugar, en las bases de la cultura se encuentra la amplísima experiencia de la actividad creadora de las personas con referencia a la realidad; en tercer lugar, la reproducción por el individuo humano das capacidades creadoras – que más tarde podrá desarrollar en su vida concreta –, aportando algo nuevo a la experiencia creadora da humanidad".

Referências

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. *Formação participativa de docentes em serviço*. Cabral Editora Universitária 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Processo coletivo de construção do saber docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17. *Anais...* Caxambu, 1994.

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

DUARTE, Newton. *Ontologia e Historicidade: contribuições a uma reflexão filosófico-ontológica sobre o trabalho educativo*. Araraquara, 1997. (Artigo Inédito)

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, s/d.

_____. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.

- (et al.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A educação escolar como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. Olhando a qualidade de ensino a partir da sala de aula. *Anais...* Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.
- MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação*. Uma experiência com a escola pública. Tese (Livre Docência) – FE/USP, São Paulo, 2000.
- PENIN, S. T. S. A Professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: algumas mediações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17. *Anais...* Caxambu, 1994.
- SERRÃO, Maria Isabel B. *Estudantes de pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação*. Tese de doutorado – USP, São Paulo, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. 1.ed., Barcelona: Paidós, 1988.

Recebido em 29 de setembro de 2006.

Aprovado para publicação em 15 de novembro de 2006.

A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente

The university and rural school teachers: their conceptions and teaching practice

Abigail Bastos Evangelista*
Maria Eugênia Castanho**

* PUC/Campinas

**Dra. em Educação pela UNICAMP. Profa. da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
e-mail: meu@dglnet.com.br

Resumo

Este estudo, através do registro da história oral de professores de escolas públicas rurais, levantou dados significativos sobre a prática dos professores pesquisados, suas condições de trabalho, sua formação, suas necessidades e dificuldades para a docência no campo. Foi possível reconhecer a real situação destes professores no contexto da educação nacional e concepções que embasam sua prática. A análise qualitativa dos dados obtidos, com algumas referências quantitativas, permitiu o apontamento de questões que interferem diretamente na qualidade do ensino e desempenho de professores de escolas rurais brasileiras, como falta de formação específica e carências metodológicas e estruturais nas condições de trabalho. As conclusões apresentadas destacam como uma das muitas necessidades apontadas a reorganização das políticas para a educação do campo, que devem priorizar questões como formação para a docência na área rural, programas educacionais coerentes com a realidade do campo, condições mais adequadas de funcionamento, de gerenciamento e alocação de recursos financeiros para as escolas rurais. Com as conclusões, pretende-se fomentar o debate acadêmico e social sobre as instituições formadoras e os currículos dos cursos de formação de professores, que devem enfatizar estudos e reflexões sobre as questões educacionais, sociais, históricas e culturais das populações do campo.

Palavras-chave

Docência na escola rural. formação de professores. Ensino superior.

Abstract

The objective of this study was to gather significant data about formation, conceptions and practices of rural school teachers. The methodology used of registering the oral history of the teachers permitted showing the relation between formation, real work conditions, needs and difficulties of teaching in the countryside and quality of rural teaching in the general context of national education. Qualitative analysis of the data with some quantitative references discovered conceptions that are the basis of educative practices developed in the classrooms of rural schools such as questions that directly interfere in teacher performance like inadequate formation and lack of methodology and structures for rural teaching. It was concluded that there is a need for reorganizing public educational policies for rural schools in order to give priority to

teacher formation and educative programs without adaptations but rather with more appropriate measures coherent with the reality of this context and knowledge contained and produced in it. This teaching and these educative programs ought to fully attend the needs of rural populations. This study hopes to foment academic and social debate about curriculum and processes for developing theory and practice in the formation of rural school teachers that should emphasize studies and reflections concerning educational, social, historical and cultural questions of rural populations and their educators.

Key words

Rural school teaching. Teacher formation. Higher learning.

Introdução

Este estudo, a partir da obtenção e análise de informações e dados relacionados ao contexto “escolas rurais”, buscou, de maneira particularizada, enfocar o panorama atual sobre a educação do campo e a qualidade da educação oferecida em escolas rurais; sobre a formação, as concepções, expectativas e necessidades de seus profissionais.

Pretende-se, desta forma, levantar, à luz das discussões acadêmicas e sociais, informações significativas para a ampliação destas discussões até outras áreas – política, econômica, institucional, social – para a solução de vários problemas relacionados ao homem do campo, à educação do campo e à formação de seus educadores.

Como forma de organizar um estudo proficiente, traçou-se um panorama sobre a situação geral da educação brasileira com alguns detalhamentos sobre qual a configuração que a educação foi adquirindo ao longo de vários períodos históricos; como está a qualidade do ensino que é oferecido nas escolas brasileiras de educação básica e qual a interferência que a formação de professores exerce sobre a qualidade, inclu-

sive da educação rural, e que produz a configuração geral da educação atual.

A educação rural do Brasil, em relação ao contexto geral, mostra características próprias que estão diretamente ligadas às questões sobre políticas públicas educacionais, qualidade do ensino nas escolas e formação de professores para a docência no campo.

O estudo abordou também aspectos conceituais da metodologia História Oral e sua interface com o tema formação de professores; e como esta metodologia permite o reconhecimento de uma realidade que a teoria educacional pouco oferece, que é a formação de professores para a docência em escolas rurais.

Através de relatos orais, sobre as histórias construídas e vividas por professores de escolas rurais, procurou-se reconhecer o sujeito histórico-social e o sujeito histórico-educador que atua nas escolas rurais da Micro Região de Poços de Caldas.

Apresentou-se assim, um panorama geral para uma análise das questões abordadas pelos professores em seus relatos e objetivou-se fazer um reconhecimento da situação desses professores no que se refere às suas concepções, sua prática, suas expectativas, sua formação, suas condições

de trabalho, e como realizam o trabalho sócio-educativo no interior das escolas e das comunidades nas quais atuam.

As considerações finais representam algumas conclusões sobre a situação dos professores que atuam em escolas rurais; sobre questões que nos levam a crer que é necessária uma nova interpretação sobre a função social e educativa destes professores para problematizar e fomentar as reflexões e discussões sociais, acadêmicas e institucionais que poderão sinalizar novos rumos para a educação brasileira e em especial para a educação do campo.

Conclusões posteriores poderão contribuir para fomentar o debate sobre as instituições formadoras e os currículos dos cursos de formação de professores que precisam enfatizar estudos e reflexões sobre as questões sociais, históricas e culturais que envolvem as populações do campo e seus educadores.

A educação rural no contexto histórico e a formação de seus professores

Embora a universalização da educação básica já esteja conseguindo colocar quase 100% das crianças e jovens nas salas de aula, a maioria deles não usufrui totalmente de todos os benefícios de estarem dentro das salas de aula, o que gera um contingente muito grande de indivíduos que concluem seu período de escolarização – muitos ainda nas etapas iniciais – com índices muito baixos de aproveitamento, ou o encerram prematuramente (IBGE, 2004).

Quando são analisados os dados re-

ferentes às populações rurais das várias regiões do Brasil, os resultados são ainda mais preocupantes.

O Censo Demográfico realizado pelo IBGE, contendo dados de 1991 a 2000 revela que no Brasil, até 2000, 29,8% da população adulta das áreas rurais ainda era analfabeta.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referentes ao Censo Escolar de 2003, 50% das escolas de educação básica estão localizadas na área rural e aproximadamente 82% delas oferecem apenas as séries iniciais do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries (INEP, 2004).

Com suas características próprias, uma grande parte das escolas rurais são estabelecimentos pequenos que atendem a um número reduzido de alunos, muitas delas com apenas uma sala de aula, com uma organização escolar multisseriada e com um único professor responsável por coordenar o processo educativo para todos os alunos ao mesmo tempo.

Mas no Brasil, de uma forma geral, parece existir uma discrepância entre a situação da educação do campo e a situação agrícola.

Segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, o setor agrícola no Brasil vem evoluindo promissora e promissora. Entre 1998 e 2003, o Produto Interno Bruto – PIB no setor foi de 33%, movimentando cerca de US\$ 180,2 bilhões (BRASIL, 2004).

Já na educação rural, mesmo com a metade dos estabelecimentos de ensino que oferecem a educação básica localizados na

área rural, o que demandaria uma organização educacional, políticas públicas e distribuição de recursos condizentes com o número de escolas, as dificuldades são grandes.

O desempenho dos alunos é considerado muito fraco, o que contribui para o aumento do abandono, da evasão ou, na melhor das hipóteses, apenas para uma alfabetização funcional.

As dificuldades pelas quais os professores passam, produzem uma alta rotatividade que, aliada à inexistência de uma formação continuada adequada, promove a desatualização dos métodos e estratégias de ensino.

Um outro dado significativo revela que, no Censo Agropecuário de 1996, 2.435.678 menores de 14 anos trabalhavam na agricultura. Crianças em idade escolar e em processo de formação, que deveriam estar freqüentando uma boa escola para a continuidade do seu processo de formação, que garantisse sua sustentabilidade e sua inserção no mercado de trabalho, no campo ou em outro lugar.

Estudos mostram também que as grandes dificuldades pelas quais passam as escolas rurais acabam por agregar quase todos os tipos de problemas educacionais.

Dentre estes problemas, alguns interferem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: precariedade de recursos financeiros e pedagógicos, má qualidade do ensino oferecido e formação inadequada da maioria de seus profissionais.

Um dos problemas, a formação dos professores de escolas rurais, vem sendo

analisado pelo Ministério da Educação – MEC, a partir do documento “Estatística dos Professores do Brasil” (BRASIL, 2003), que constatou através de pesquisas que os professores que atuam nas escolas rurais não são formados adequadamente para a docência no meio rural, tornando o quadro ainda mais crítico. E que, no Brasil, “[...] menos de 10% dos docentes da zona rural que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm formação superior [...]” (BRASIL, 2003. p.29)“.

A universidade poderia constituir-se num espaço privilegiado para a pesquisa, análise, discussão coletiva e reflexões sobre os problemas de formação, sociais e culturais que envolvem as comunidades do campo e seus educadores.

Para Castanho (2001), a universidade na configuração de “universidade para os novos tempos”, não pode abandonar a análise do seu entorno social no contexto histórico de mudanças e evoluções; não pode considerar-se isolada no seu próprio interior.

Afirma que é preciso buscar integração, pluralismo e diversidade cultural, ética e autonomia; pertinência e adequação entre instituição educacional e sociedade, visando o aperfeiçoamento profissional e a preparação para a resistência à exclusão e para a promoção da inclusão.

Para Kuenzer (2001), as políticas educacionais devem contribuir para o desenvolvimento de currículos que possibilitem aos cursos de graduação percursos diferentes para a formação.

A educação oferecida às populações de realidades singulares, como, por exemplo, as comunidades campesinas, devido à

generalização ou inadequação das propostas educacionais e formação insuficiente dos profissionais que com elas trabalham, não consegue atender às suas necessidades educativas básicas, que são especiais assim como são especiais sua forma de se relacionar com o conhecimento e com a produção e utilização de novos conhecimentos.

Arroyo (1986), sobre a necessidade de se repensar a organização de uma escola que deveria estar a serviço e atender aos interesses de grupos sociais, afirma que não é possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe.

Na tentativa de retomar e ressignificar a educação do campo – com um exemplo iniciado por Paulo Freire e a educação popular na década de 50 e início da de 60 – e de elevar o nível de qualidade das escolas rurais, dando a devida importância à educação que é oferecida às populações do campo, experiências significativas vêm sendo realizadas no Brasil.

A Pedagogia da Alternância, experiência desenvolvida a partir da década de 80 nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Sul do país, ao todo em 16 Estados, parte do princípio de que a educação deve levar em consideração as relações, as culturas e os hábitos diferenciados das populações rurais.

Tem como proposta a educação para a cidadania, formação para a ação comunitária, formação técnica com ênfase para a profissão agrícola e a formação geral. E o tempo e o espaço educacionais são dife-

renciados dos tempos e espaços educacionais urbanos.

Outra experiência significativa vem sendo desenvolvida na Fazenda Escola Fundamar, no município de Paraguaçu, Sul de Minas Gerais. A escola, organizada em tempo integral, oferece educação infantil e ensino fundamental a aproximadamente 500 alunos, filhos de trabalhadores rurais da região próxima.

Tem como objetivo desenvolver uma educação gratuita de qualidade e garantir a fixação do homem no campo por meio da valorização da vida comunitária e dos saberes próprios da cultura do campo.

Outras tentativas e propostas para a educação rural surgiram e, muitas delas, organizadas pelos próprios grupos interessados, como o caso do Movimento dos Sem Terra – MST, com uma proposta pedagógica voltada para a formação do sujeito e construção de sua identidade.

Identidade que é consolidada por meio da ocupação da escola, um dos espaços para a formação do sujeito social com um jeito de ser próprio, que precisa desse espaço para vivenciar “[...] uma experiência de vida fortemente educativa, e que busca intencionalmente trabalhá-la na formação das novas gerações [...]” (CALDART, 2000, p.186).

Uma outra experiência significativa, a Escola Normal Rural, ocorreu na década de 40 em Minas Gerais, idealizada pela educadora Helena Antipoff e orientada pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, da Secretaria do Estado. O centro de desenvolvimento desta proposta foi a Fazenda do Rosário, na época no município de Betim, Minas Gerais.

Esta proposta enfatizava a necessidade de incluir na formação dos professores o desenvolvimento de atitudes de compreensão pela tarefa humana da escola rural. Para seus idealizadores, a formação deveria surgir das emoções, principalmente, e da observação, da vivência, da prática e da discussão para a correção dos erros, a partir de um diagnóstico da realidade rural na qual os professores iriam atuar.

A legislação brasileira e as Constituições dos Estados, muitas vezes se referiram ou vêm se referindo à educação do campo como uma modalidade para a qual devem ser feitas propostas adaptadas das Diretrizes para a educação nacional ou das Diretrizes curriculares para o ensino.

A Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação – CNE, define em seus artigos princípios e procedimentos para a realização de uma educação adequada para o Campo, considerando que os centros urbanos não são referência para as questões ligadas à realidade do campo.

E na Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, sobre a formação de professores, o artigo 3º determina que na formação de professores devem ser observados os princípios norteadores que orientam para uma preparação para o exercício profissional específico.

E que se considere que não pode haver uma carência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, 2002).

Na II Conferência Nacional para uma Educação no Campo, realizada em 2004, com o tema “Por uma Política de

Educação do Campo”, várias entidades de classe, instituições governamentais, políticas e civis discutiram questões como a dos currículos para as escolas rurais, que são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos. E que, através de alternativas pedagógicas de qualidade, seja possível a superação de que o que é moderno e avançado é urbano e o que é atrasado e simples é rural.

Múltiplos são os objetivos educacionais e múltiplas são as características dos espaços educativos. Portanto, múltiplas devem ser, também, as intenções, as metodologias e as práticas.

A História Oral desvelando a realidade

Existe, desde muito tempo, um distanciamento das questões que envolvem os professores do campo, mas um procedimento metodológico adequado permitiu uma aproximação da realidade de professores de escolas rurais num colóquio esclarecedor sobre esta realidade.

Dentre as diferentes estratégias utilizadas atualmente na pesquisa sobre formação de professores, as histórias de vida se constituem em momentos significativos nos quais os professores têm a oportunidade de falar de si.

Permite que ampliem seus conhecimentos e os impede de se constituírem em “[...] audiência passiva de informações parceladas desvinculadas de seu saber, de sua prática. De sua história [...]” (KRAMER E JOBIM E SOUZA, 1996, p.16).

As autoras afirmam que, em educação, histórias sobre a produção e a prática dos professores possibilitam que se compreenda esta prática social e coletiva.

E alguns dos professores de escolas rurais entrevistados relataram que os programas e planos de ensino que são desenvolvidos nas escolas onde atuam já vêm prontos, restando a eles apenas cumpri-los, sem possibilidade de questionamentos e de reflexões para a adequação desses programas e planos às reais necessidades da realidade rural.

Sobre as histórias de professores, Nóvoa (1995, p. 18) afirma que: "A utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido".

Para Goodson (1995, p. 71), "[...] de acordo com o 'quanto' investigamos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática".

Um fato acontecido anos atrás, que ficou marcado simbolizando o descaso histórico pela educação do campo e por seus profissionais, veio trazer significado à intenção e objetivo do estudo.

Já em uma história ouvida de professores, alguém definiu o professor de escola rural como "um professor que está perdido num mundinho distante sem saber de nada", isolado dos fatos educacionais, muitos deles aqui expostos.

Mas quem determinou que ele devesse estar nesta situação? Como pode, assim, desempenhar bem sua função de educador, de construtor histórico de uma realidade

socioeducativa na qual cada indivíduo se torna um novo construtor histórico-social e transformador de realidades?

Seria, então, muito importante descobrir onde é esse "mundinho distante" e quem é esse professor que, a duras penas e, muitas vezes, sem ter a oportunidade de reconhecer o contexto da educação nacional onde sua escola está inserida, se apresenta como o elo perdido na configuração da educação nacional. Mas que é cobrado e apontado como co-responsável pelos resultados das pesquisas educacionais sobre qualidade do ensino brasileiro, juntamente com seus alunos.

O que teriam estes professores a nos dizer? Como viam a sua própria situação?

Ouvir a história oral dos professores de escolas rurais da Microrregião de Poços de Caldas foi a possibilidade para que os propósitos metodológicos, investigativos e educativos deste trabalho se cumprissem.

Muitos se recusaram. Mas, maior foi a contribuição desses professores que, com esta atitude, quiseram sinalizar algo de sua situação como professores de escolas rurais.

Talvez um gesto de revolta pelo descaso, pela omissão ou pela longa espera por um reconhecimento de sua identidade e significância, de suas dificuldades e necessidades.

Foi solicitado a eles que dessem um depoimento gravado em fita cassete, relatando sobre a sua trajetória desde a formação até o ingresso na escola rural; sobre o seu cotidiano e relação com os alunos e a comunidade; suas dificuldades e as expectativas em relação à docência em escola

rural, ao futuro das comunidades do campo e à educação em geral.

A partir de suas falas, objetivou-se detectar quais suas concepções sobre homem – mundo – educação e quais as reais possibilidades ou dificuldades que têm para desenvolver o trabalho educativo em sala de aula. Estes professores, denominados Professor 1, Professor 2 e assim sucessivamente, com uma colaboração ímpar e um interesse muito grande pelo estudo, relataram sobre a sua inserção no ensino rural e sobre as demais questões levantadas.

Em alguns momentos que antecederam a entrevista propriamente dita, pôde-se perceber um misto de esperança e expectativa de que alguém pudesse contribuir para que seus problemas fossem resolvidos.

Por meio dos relatos, percebeu-se que escolas há e professores também. E que, em relação à maioria das escolas e à maioria dos professores, o modo de pensar e o foco para o qual direcionam suas ações fazem a diferença: entre uma educação cidadã e de qualidade e uma instrução para a permanência da realidade como ela está.

A inserção da maioria dos professores na educação rural foi semelhante e parece que aí já começa uma relação de preconceito e discriminação. O Professor 1 e o Professor 2 assim relataram a sua inserção na educação rural:

[...] fiz um concurso público e, como não fui bem classificada, quando chegou a minha vez só tinha vaga na zona rural (Professor 1).

Fui trabalhar na Prefeitura e não tive opção de escolher onde iria trabalhar. Tive que

escolher onde tinha vaga. No caso, foi em escola rural (Professor 2).

Assim também relata o Professor 4:

Comecei a trabalhar em escola rural não por opção. É que eu fiz o concurso, não é? E o lugar que tinha era esse. A escolha é feita por tempo de serviço. Quando eu passei, as outras já estavam nas escolas da cidade. Aí, o que sobrou para mim foi a zona rural.

Os relatos de alguns dos professores pesquisados confirmaram, também, o que foi sinalizado pelos poucos dados específicos sobre a educação rural apresentados nos documentos oficiais citados: a maioria dos professores vem desenvolvendo uma prática docente totalmente dissociada da realidade das crianças das comunidades rurais.

Podemos observar tal situação na fala do Professor 1:

Quando eu peço para trazerem algum material para recorte, uma revista por exemplo, eles não trazem.

E relata o Professor 4:

Mas dentro da sala são todos muito lentos. Quando eu passo um problema no quadro, se eu deixar, demora quatro horas para um menino de 4ª série copiar o problema no quadro!

Em relação ao trabalho educativo em escolas rurais, alguns professores ainda não percebem a importância da contextualização para uma aprendizagem significativa e proficiente:

Todos esses problemas aos quais estou me referindo, em qualquer lugar existem, não é? Eu acho que não precisa haver diferença não (Professor 4).

Qual é a diferença? A aprendizagem é a mesma; a cultura é a mesma (Professor 5).

Já alguns professores percebem a necessidade de uma inovação ou adequação do fazer pedagógico em relação ao atendimento às necessidades educativas das crianças das comunidades rurais. Assim se refere o Professor 3, numa crítica a uma prática já ultrapassada, mas ainda observada em muitas salas de aula:

A gente estuda Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, mas, às vezes, vem um conteúdo pronto e acabado para a gente aplicar.

Quanto ao processo educativo, na concepção da maioria dos professores entrevistados, ainda persistem idéias de que o mundo é determinado pela forma como as pessoas vivem, o que produzem ou têm em relação a bens materiais e até onde suas possibilidades lhes permitem chegar.

Para alguns desses professores, estáticos e conformados, o homem do campo estaria condicionado a um modo de vida já determinado pelas suas condições e realidade; e para ele estaria, também já determinada, uma concepção de educação na qual as práticas educativas revelam uma visão de que as populações rurais são formadas de acordo com o que deverão adquirir de conhecimento, visto que suas necessidades e suas chances de progresso no futuro já estão pré-determinadas.

O Professor 1 e o Professor 2 comentam:

[...] tudo gira em torno do problema financeiro. As famílias são muito sofridas; não têm muitas condições de vida. Para os alunos eu vejo poucas expectativas de futuro (Professor 1).

Pela vida deles, de trabalhadores rurais,

dá para perceber que não vão ter muitas oportunidades de trabalho e outras oportunidades em geral. Acho que as oportunidades, para eles, são poucas (Professor 2).

Neste mundo já pré-determinado, o Professor 4 vê a situação do homem do campo da seguinte maneira:

Eu falo para eles: quer viver a vida que seu pai leva? Com seis filhos e tendo que tirar o sustento da enxada? É custoso!

Estes professores acreditam que o mundo não pode se transformar da forma como seria necessário; que não é possível ao homem do campo mudar a sua condição, que está relacionada, principalmente, às questões de carência econômica, geradora de exclusão e discriminação sociais. Não reconhecem que a educação pode possibilitar ao homem do campo gerenciar e dar sustentabilidade ao seu próprio desenvolvimento e ao desenvolvimento do seu entorno, mesmo optando por permanecer no campo.

Acreditam também que a sociedade está organizada de uma forma já cristalizada, difícil de ser modificada. E o professor que atua fundamentado numa concepção determinista de mundo, não percebe a função formadora e transformadora da educação.

A situação se agrava quando percebemos que, a esta concepção determinista de um mundo estático e imutável, soma-se a concepção de um homem também imutável, com um destino já traçado no qual ele não pode interferir.

O Professor 2, numa concepção determinista e na impossibilidade de uma análise mais clara da realidade e do seu

papel nesta realidade, acredita que os problemas e os “sofrimentos” só ocorrem em determinados grupos sociais. Ele diz:

Ah! É uma vida sofrida, porque... é... comunidade rural, não é? A vida deles... de trabalhador rural é assim... não vão ter muitas oportunidades [...].

O Professor 4, caracterizando uma concepção relativista, acredita que a situação precária de muitas famílias está ligada à sua condição de homem do campo que não tem conhecimento nem cultura e que por isto não tem uma condição econômica estável. Ele relata:

Aqui, pra você chamar pai para vir à escola é difícil. Existem pais e mães que ainda não sabem escrever. [...] eu não sei até que ponto eles vão chegar a um nível bom de estudo por que não contam com o interesse de suas famílias, não é? Dos dezoito alunos, você tira uns três que vão ter um futuro melhor.

Sobre as condições dos professores das escolas rurais, o Professor 1 vê a sua própria condição da seguinte maneira:

[...] sobre o professor rural existe muito preconceito. Quando se fala que é professor da zona rural, já tem aqueles que dizem: Ah! Então... [...].

Parece que a formação e as condições de trabalho de alguns professores das escolas rurais não lhes dão condições de fazerem uma leitura crítica e mais ampla da realidade na qual estão inseridos e da sua própria realidade. Reproduzem falas e assimilam idéias na crença de que o mundo e a educação são imutáveis; não conseguem desenvolver certas habilidades necessárias a quem precisa saber organizar idéias, refletir criticamente, argumentar e propor

uma nova abordagem para sua formação e para a de seus alunos.

Insatisfeitos com a formação para a docência na área rural, e muitas vezes com a formação em geral, os professores questionam se não deveriam ter recebido uma formação, desde a formação inicial à formação universitária, em que os conhecimentos fossem mais direcionados para a prática em sala de aula.

E em alguns momentos, relacionaram conhecimentos mais específicos necessários para a educação do campo.

Sobre estas questões o Professor 1 argumenta:

Deveria haver uma mudança. Nos cursos que fazemos não recebemos nenhuma preparação para dar aulas. Preparam para o nosso futuro, para a gente buscar e pesquisar. Mas nenhuma matéria direcionada para a prática em sala de aula, [...] Precisamos ter mais prática, mais aulas práticas, também direcionadas para a educação rural pois, quando saímos da faculdade, nunca sabemos onde poderemos trabalhar.

Para o Professor 3:

[...] seria interessante a própria escola ter autonomia para fazer um currículo para a própria área rural. [...] cada escola deveria, sim, ter um currículo adequado à sua realidade.

Para Murta (2000), o conhecimento das tendências educacionais e a compreensão das abordagens e perspectivas nelas contidas possibilita ao professor definir diretrizes que o ajudariam a situar-se no contexto sócio-histórico da educação rural.

Alguns professores vêm buscando reverter o quadro sombrio que se abate sobre a educação do campo, agravado por

concepções deterministas e relativistas como as aqui apresentadas.

Assim pensa o Professor 3:

Eles aprendem embaixo da barra, lá do pé de café. Mas eles têm que ter, primeiro, estudo; ter a consciência de preservar a natureza; de proteger o solo. [...] Se vamos conseguir?

Conclusões

A educação rural, no Brasil, passa por sérias dificuldades assim como passam, também, outras modalidades de ensino.

Um dos grandes problemas, mesmo sendo a educação rural uma das modalidades de educação, está em conseguir que ela esteja inserida, com recortes mais específicos, no sistema nacional de diagnósticos sistemáticos que embasam políticas públicas para as propostas de solução.

Os projetos educativos, as teorias e os procedimentos didáticos e metodológicos são oferecidos para todas as modalidades de ensino da mesma forma, sem que seja possível a adequação e não apenas uma adaptação.

Assim, a formação de professores para a docência no campo ainda não é contemplada com um recorte especial que possibilite um questionamento mais amplo sobre pontos importantes e particularidades que poderão fomentar debates tão necessários e urgentes para a educação rural, sem, contudo, permitir a sua discriminação e distanciamento das questões educacionais gerais e universais.

Alguns problemas enfrentados pelos professores das escolas rurais são mais graves que os enfrentados pelos professores

da educação em geral, como, por exemplo, recursos didático-pedagógicos, necessidades educativas especiais dos alunos, infraestrutura e até a questão do transporte.

Existe a ausência de uma formação adequada para os profissionais da educação do campo que, além da formação em serviço, não usufruem de uma formação consistente que lhes dê, pelo menos, condições de gerenciarem de forma eficaz a sua auto-formação e a formação continuada. A prática docente desses professores ainda vem sendo pontuada de ações e atitudes tradicionais.

Mais devastadora ainda é essa prática quando o contexto no qual atuam é marcado por particularidades, discriminações, dificuldades e necessidades educativas múltiplas.

A ausência de estudos e reflexões voltados para uma educação para a *transformação humana* e *formação dos sujeitos* permite que se instalem, nas práticas dos professores, concepções deterministas, relativistas e conformistas.

Estes professores acabam por desenvolver um trabalho pedagógico que caracteriza uma educação elitista, discriminatória e excludente.

É necessário que os professores de escolas rurais, voltando o olhar para essa realidade educacional e social na qual estão inseridos, se organizem e se movimentem na direção de uma melhor qualificação profissional, melhores condições de trabalho e melhor valorização enquanto profissionais de uma modalidade de educação desenvolvida em 50% das escolas de educação básica do país.

Que sejam repensadas as questões de adaptação dos currículos e programas, que podem se tornar um canal para o mesmo objetivo geral se não forem revistas as concepções filosóficas, sociológicas e históricas dos envolvidos com a educação.

O homem do campo não deve se educar só para a mais-valia, mas, principalmente, para a construção da sua identidade de produtor de um conhecimento específico; produtor de uma cultura própria que deve realizá-lo enquanto pessoa.

Assim também deve ser para o professor do campo: ele precisa ter a oportunidade de construir um conhecimento e uma identidade própria, saindo, assim, do limbo no qual se encontra à espera do resgate

de sua dignidade, de sua identidade de construtor histórico e social em um processo educativo transformador, de homens e da própria sociedade.

A construção da identidade dos educadores do campo só é possível quando se pode conhecer a sua realidade profissional, suas concepções e como ele se socializa com essa realidade.

As análises aqui apresentadas hão de ser ampliadas pelos leitores, enriquecendo-se, assim, a compreensão sobre "os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente", e sobre qual a relação entre "a universidade e os professores de escolas rurais".

Referências

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular 8).

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. *Agronegócio brasileiro: uma oportunidade de investimento*. Disponível em: <<http://agricultura.gov.br>>. Acesso em: 03 ago. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Estatística dos professores*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2003. 49 p.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. II Conferência nacional de educação do campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option>>. Acesso em: 10 ago. 2004.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 2. ed. Campinas, SP:

Papirus, 2001. p. 13-48.

GOODSON, Ivor F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/pnad2003/default.shlm>>. Acesso em: 04 out. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Censo Escolar 2003*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2004.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KUENZER, Acácia Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) *Temas e Textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15-28.

NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

Recebido em 31 de janeiro de 2007.

Aprovado para publicação em 01 de março de 2007.

Formação de professores: uma análise a partir das comunicações apresentadas nos VI e VII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*

Teacher training: an analysis based on the communications presented in the VI and VII Meetings of Research in Education in the Região Centro-Oeste

Josefa A. G. Grigoli**

Leny Rodrigues Martins Teixeira***

* Comunicação apresentada no VIII Encontro de Pesquisa da Região Centro-Oeste/ GT Formação de Professores (Cuiabá, MT, 2006).

** Doutora em Psicologia Educacional – PUC-SP; Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: j.a.grigoli@ucdb.br

*** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano– PUC-SP; Pós-doutorado pela Université de Paris V (Rene Descartes); Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

Resumo

O presente estudo focaliza o movimento do conhecimento sobre a temática da formação de professores, a partir da análise de 151 Comunicações apresentadas no GT "Formação de Professores" nos VI e VII Encontros de Pesquisa da Região Centro-Oeste – EPECOs, realizados, respectivamente, em Campo Grande, MS (2003) e Goiânia, GO (2004). Identifica e analisa as questões relacionadas com: (a) as temáticas que estão sendo objeto de reflexão e de investigação pelos pesquisadores; (b) a origem/procedência/vínculo desses pesquisadores e das pesquisas por eles desenvolvidas e (c) as características desses estudos e pesquisas no tocante aos objetivos que se propõem, à abordagem teórica e metodológica do objeto investigado e aos procedimentos e técnicas de investigação utilizados. Os resultados mostram que os EPECOs constituem espaço privilegiado para divulgação dos estudos e pesquisas desenvolvidos nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste. Evidenciam um movimento que desloca o eixo de interesse dos pesquisadores de temas ligados à formação inicial para temas ligados à formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores, à carreira, profissionalização e identidade profissional. Indicam, também, uma tendência à produção coletiva do conhecimento evidenciada pela presença crescente de Grupos de Pesquisa, tanto de caráter institucional como interinstitucional. Conquanto muito incipiente e com abordagem às vezes superficial, há evidências de uma ampliação dos marcos teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa na Região Centro-Oeste.

Palavras-chave

Formação de professores. Pesquisa na Região Centro-Oeste.

Abstract

This study focus on the production of knowledge taking in consideration the training and development of teachers, based on 151 presentations at the *VI e VII Encontros de Pesquisa da Região Centro-Oeste – EPECOS*, that took place in Campo Grande, MS (2003) e Goiânia, GO, (2004). This study identifies and analyses issues related to: a) the subject matter that is being analyzed and investigated by the researchers, b) the origins and connections of these researchers and the research they have conducted, c) the characteristics of these studies in relationship to the objectives that they propose, the theoretical approach and the methodology of the object being investigated, and to the procedures and techniques utilized. The results show that EPECOS constitute a privileged space for divulging studies and research conducted by the graduate programs in the west central region. These studies also show a tendency that shifts the main interest of the researchers from themes related to initial training to themes that focus on continuous professional training and development, career, career development and professional identity. These studies also demonstrate a tendency towards collective production of knowledge, and a growing number of research groups, both institutional and inter institutional. Even though, in its beginning stages and superficial, there is evidence that there has been an increase in the theoretical, methodological and epistemological measures in the research conducted in the central west region.

Key words

Training and development of teachers. Research in the Região Centro-Oeste.

Introdução

Este estudo tem como questão central detectar o movimento do conhecimento sobre a temática da Formação de Professores a partir da análise das comunicações apresentadas no GT Formação de Professores, nos VI e VII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECOS, realizados, respectivamente em Campo Grande, MS (2003) e Goiânia, GO (2004). Pretende-se identificar quais são as questões relacionadas com essa temática que estão sendo objetos de reflexão e de investigação pelos pesquisadores; qual a origem/procedência/vínculos desses pesquisadores e das pesquisas por eles desenvolvidas; como se caracterizam as pesquisas no tocante aos objetivos pretendidos, à abordagem teórica e metodológica do objeto investigado e aos procedimentos e técnicas utilizadas.

A análise sobre os rumos da pesquisa na região Centro-Oeste ganha especial significado e relevância num contexto que se sabe ainda carente de investigações sobre essa temática e de contribuições para o aperfeiçoamento das práticas. Olhar a pesquisa em desenvolvimento representa a possibilidade de entender como a questão da formação de professores vem sendo focalizada em suas múltiplas interfaces pelos pesquisadores da Região Centro-Oeste.

Embora os Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste venham sendo realizados desde 1996¹, os estudos sobre “Formação de Professores” só comparecem com maior expressão no encontro de 2002 (IV EPECO, Brasília), onde foram apresentados 45 trabalhos sobre o tema. A partir de então, as comunicações sobre essa temática aumentaram significativamente e, nos três últimos encontros,

(V, VI e VII) foi o GT com maior volume de comunicações, repetindo, na Região Centro Oeste, o mesmo movimento da pesquisa em educação no cenário nacional.

O presente estudo se apóia em dados levantados nos 151 trabalhos completos apresentados nos VI E VII EPECOs, uma vez que, a partir do encontro de Uberlândia, o Comitê Científico e a comissão organizadora estabeleceram a norma segundo a qual as Comunicações Orais deveriam ser inscritas não apenas sob a forma de um resumo, como até então acontecia, mas também acompanhadas do trabalho completo para posterior publicação nos Anais do evento, para possibilitar, assim, uma análise detalhada do estudo apresentado.

1 Breves Considerações sobre a Temática da Formação de Professores

Uma retrospectiva sobre os estudos que vêm alimentando o debate e a pesquisa sobre a formação dos professores nas duas últimas décadas permite identificar vários focos de análise. Inicialmente os estudos voltaram-se para a dimensão propriamente acadêmica da formação, focalizando os referenciais curriculares e metodológicos norteadores dos projetos de formação de professores nos cursos de licenciatura. O processo de degradação do estatuto sócioeconômico da profissão docente e de proletarização do magistério que se acentuou nas duas últimas décadas guarda estreita relação com o modelo tecnicista que consagra a separação entre os que "concebem" e os que "executam" as ações de en-

sino. Segundo esse modelo, aos professores cabe a tarefa de executar as diretrizes decididas por agentes externos ao processo didático. Em consequência disso, os professores foram levados a se apoiar cada vez mais nos especialistas e acabaram por depreciar a própria experiência e capacidade adquiridas ao longo dos anos. Nóvoa (1995, p.23) chama a atenção para o "mal estar profissional", decorrente não apenas do desprestígio da profissão docente "aos olhos dos outros", como, sobretudo, da dificuldade para viver no interior dela.

Nesse contexto, o foco dos estudos começa a se voltar para o papel da prática profissional e para a necessidade de uma efetiva articulação entre pesquisa, formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação. A partir de então, os estudos e intervenções no campo da formação de professores passam a focalizar aspectos relacionados com a profissionalização, buscando promover uma cultura profissional entre o professorado e uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento dessa profissionalidade.

Trata-se, segundo Canário (2001, p.7), de "[...] construir as competências necessárias em contexto profissional, uma vez que a escola é o lugar onde os professores aprendem". A formação, aqui, é entendida como um processo de socialização profissional e vale-se das potencialidades formativas do exercício profissional, explorando e promovendo a revalorização epistemológica das experiências dos professores. Conceitos como "trajetória profissional" e "percursos de formação" colocam em evidência o fato de que o professor deve tornar-se o

sujeito de sua própria formação, “aprendendo a aprender com a experiência” (ibid.).

Essa perspectiva de ruptura com a “formação segundo um modelo” em favor da valorização dos saberes da experiência na formação dos professores supõe uma nova concepção de curso e de prática profissional. Essa mudança está relacionada com a “[...] passagem de uma relação de previsibilidade em relação ao mundo do trabalho para um outro tipo de relação, marcado pela incerteza (ibid., p.13-5).

Em estreita relação com essas questões, os estudos colocam em evidência a importância de se consolidar a identidade profissional desse professor que está sendo chamado a participar da construção de uma escola voltada para a emancipação dos seus alunos. Pimenta (1996) destaca que a identidade se constrói a partir da significação social da profissão, o que remete tanto para a revisão das tradições como para a reafirmação das práticas estabelecidas e reconhecidas como válidas; “práticas que resistem às inovações porque prenes de saberes válidos” (p.76). A preocupação com a recuperação e fundamentação desses saberes num processo coletivo e partilhado retrata a dimensão reflexiva da socialização profissional “cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente” (CARROLO, 1997, p.23).

A pesquisa-ação, de caráter colaborativo e emancipatório, constitui-se no eixo metodológico dessa abordagem, tendo como referencial situações de prática na escola que envolvem todos os seus agentes. As ações de trabalho se constituem também em ações de formação, desde que fecun-

dadas pela análise, pelo estudo, pela pesquisa (BARBIER, p.2002). Estabelece-se, assim, uma nova dinâmica em oposição ao modelo que entende a formação como uma somatória de momentos formais, não articulados entre si.

O trabalho de formação docente é, então, centrado nas práticas, ou seja, parte do levantamento das próprias práticas (ou de outros professores) e das suas necessidades para a elaboração de um projeto de formação que conduza à melhoria e, portanto, à modificação dessas mesmas práticas. A reflexão na ação sobre as suas necessidades e as suas preocupações tem especial significado para a escolha do conteúdo desse projeto de formação com o qual o docente estará envolvido, seja assumindo responsabilidades, buscando melhorias para o processo de ensino e aprendizagem ou compreendendo seu verdadeiro papel na formação de novos educadores e comprometendo-se com eles. Dessa forma, acentua-se a dimensão dos saberes profissionais relevantes: aqueles saberes práticos e os teóricos que, por meio de um imbricamento, promovem mudanças consideráveis no cotidiano pedagógico. Contudo, esse processo só se concretiza no movimento de revisão e re-significação do fazer docente, uma vez que é pela reflexão contínua, pela rememoração e pela observação que o professor pode mudar sua prática, superar a rotina, e assim, construir caminhos para a sua autonomia.

2 Os Rumos da Pesquisa na Região Centro-Oeste

A análise das comunicações foi desenvolvida mediante leitura-releitura dos 196 textos completos, buscando reduzir o volume de informações presentes nas Comunicações a algumas características particulares ou categorias conceituais que possibilitassem passar dos elementos descritivos à interpretação, o que permitiu classificá-las em relação aos seguintes aspectos: (1) o objeto de estudo da pesquisa geradora da comunicação; (2) a origem/vínculo da comunicação; (3) os objetivos propostos para o estudo que gerou a comunicação;

(4) a abordagem teórico-metodológica adotada pelo autor para fundamentar seu estudo, bem como os procedimentos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados utilizados.

2.1 O objeto de estudo das pesquisas apresentadas

A tabela abaixo apresenta os dados gerais relacionados ao conteúdo das 151 comunicações apresentadas nos dois encontros focalizados que, trabalhadas mediante análise de conteúdo, deram origem a 6 categorias e respectivas subcategorias, conforme se segue:

Tabela 1– Comunicações apresentadas no GT Formação de Professores nos VI e VII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	2003	2004	Total
		f	f	f (%)
1 - Formação inicial	1. Licenciaturas	4	6	10
	2. Estágio supervisionado	3	-	3
	3. Práticas de ensino: estratégias	4	5	9
	4. Formação dos formadores	1	12	13
	5. Docência no ensino superior	2	2	4
	Sub-total		14	25
2 - Formação contínua e desenvolvimento profissional docente	1. Propostas para formação contínua	7	8	15
	2. Uso de novas tecnologias	3	8	11
	3. Processos de formação	13	8	21
	4. Necessidades dos docentes	8	4	12
	5. Demandas relac. à educ. inclusiva	-	3	3
	Sub-total		31	31
3 - Profissão docente e identidade profissional	1. Profissionalização e socialização	1	2	3
	2. Trajetória profissional; carreira	1	2	3
	3. "Mal estar", stress e desistência	-	2	2
	Sub-total		2 (2,4)	6 (6,1)
4 - Saber docente e aprendizagem profissional	1. Construção e reconstrução dos saberes	5	6	13
	2. Mobilização dos saberes	7	-	7
	3. Processos aprendiz. na docência	4	3	10
	Sub-total		16	9
5 - Concepções teóricas subjacentes à formação e à prática dos professores	1. Concepções teóricas presentes nos processos de formação	6	6	12
	2. Concepções teóricas subjacentes à prática	5	5	10
	Sub-total		11	11
6 - Outros		11	17	28 (15,2)
Total geral (*)		85	99	184 (100)

(*) O total geral ultrapassa o número de Comunicações apresentadas nos eventos porque, em alguns casos, os trabalhos foram classificados em mais de uma categoria.

Uma primeira análise dos dados coloca em evidência a presença expressiva de pesquisas sobre a questão da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos docentes, que predominam em relação às demais categorias. Esse “deslocamento” do foco das pesquisas da formação inicial para a formação contínua corresponde ao movimento teórico e prático na área de formação de professores a que se assistiu nas duas últimas décadas. Os estudos se voltaram para esse novo foco, seguindo uma tendência que, fundamentada em muitos resultados de pesquisa, considera o contexto profissional propiciador de experiências valiosas para o desenvolvimento profissional dos docentes, “uma vez que é na escola que os professores aprendem” (CANÁRIO, 2001, p.7). As propostas de capacitação inspiradas nesse modelo têm gerado controvérsias no seio da comunidade dos educadores por serem muitas vezes identificadas com as políticas neoliberais e as diretrizes do Banco Mundial que priorizam a capacitação em serviço para o setor educativo do terceiro mundo, por considerá-la uma “via promissora”, em detrimento da formação inicial, vista como “beco sem saída” (TORRES, 1998).

Examinando as subcategorias identificadas nessa categoria 2, percebe-se o aumento do interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas com o uso de novas tecnologias no processo de formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes. Embora os dados brutos mostrem que a produção ainda é pouco desenvolvida, ela quase triplicou do sexto para o sétimo encontro. Sabendo-se que

existe todo um esforço do poder público no sentido de colocar as TIC a serviço da formação contínua dos docentes, é de se esperar um incremento na produção de pesquisas sobre essa temática².

A subcategoria “processos de formação” se destacou nos dois encontros, evidenciando o interesse dos pesquisadores em “mapear”, registrar, descrever e analisar o que está ocorrendo nessa área. Por outro lado, parece ser menor o interesse dos pesquisadores por “auscultar” as necessidades dos docentes, nesse terreno da formação contínua e do desenvolvimento profissional, uma vez que o número de comunicações que abordaram essa questão foi menos expressivo nessa categoria, nos dois encontros considerados. Nessa mesma direção, os estudos relacionados com as demandas dos professores em relação à formação para atuar na perspectiva da educação inclusiva compareceram de forma pouco significativa e apenas no evento de 2004, o que faz supor que tais estudos estejam sendo apresentados no GT específico, voltado para as questões da Educação Especial.

A comparação do número de comunicações classificadas nessa categoria 2 com o das que tratam da profissão docente e identidade profissional (categoria 3) mostra um acentuado “descompasso” da pesquisa, provavelmente um reflexo do “descompasso” do real. Ao decidir acerca das questões a serem investigadas, os pesquisadores voltaram a atenção antes para a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente do que para as questões relacionadas com a profissão docente e identidade profissional. Em outras pala-

bras, esses dados em conjunto parecem sugerir que podemos estar ilusoriamente avançando (ou pretendendo avançar) no campo do desenvolvimento profissional, sem o correspondente avanço na construção de uma verdadeira profissão docente e uma sólida identidade profissional. Embora se possa perceber um ligeiro acréscimo percentual nas comunicações dessa terceira categoria, do VI para o VII EPECO, os números permanecem baixos e não autorizam otimismo em relação a essa questão. Mais uma vez, cabe assinalar que a socialização profissional deve ter como horizonte o desenvolvimento da identidade profissional (CARROLO, op.cit: 27) e que o grau de interesse dos pesquisadores pela temática provavelmente reflita o próprio movimento social.

A categoria "saber docente e aprendizagem profissional" responde por 13,6% das comunicações deste GT, na média dos dois encontros, com distribuição pouco equilibrada pelas subcategorias e destaque

para os estudos sobre "construção e reconstrução dos saberes" pelos professores. Além disso, os estudos classificados nessa categoria se revelaram mais consistentes do ponto de vista da fundamentação teórica e das decisões metodológicas no encaminhamento da pesquisa que lhes deu origem. Nesse sentido, embora a categoria 2 tenha se destacado pelo maior número de comunicações, a produção relacionada com a categoria 4 parece mais bem consolidada.

2.2 A origem/vínculo das comunicações apresentadas

Identificar a origem/vínculo dos estudos que geraram as comunicações apresentadas permite lançar alguma luz sobre as condições de produção e desenvolvimento da pesquisa em educação, particularmente sobre a temática da formação de professores, na Região Centro-Oeste. A tabela abaixo sintetiza as informações obtidas nos próprios textos das comunicações e/ou fichas de inscrição dos participantes do evento.

Tabela 2 - Origem/vínculos das pesquisas apresentadas nos VI e VII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – GT Formação de Professores.

Natureza do trabalho que originou a comunicação	2003 f	2004 f	Total (%)
1. Dissertação ou tese	27	24	51 (33,8)
2. Iniciação científica	11	15	26 (17,2)
3. Pesquisa individual	16	17	33 (21,8)
4. Grupo de Pesquisa	13	12	25 (16,6)
5. Grupo Pesquisa inter-institucional	3	2	5 (3,3)
6. Sem informações	5	6	11 (7,3)
Total	75	76	151 (100)

Uma primeira constatação é a de que os Encontros de Pesquisa em Educação cumprem plenamente uma de suas funções, constituindo-se num espaço privilegiado para a divulgação e debate dos estudos e pesquisas desenvolvidos nos programas de pós-graduação da Região. Um terço das comunicações apresentadas foram identificadas como resultantes de dissertações ou teses em andamento ou já defendidas. Além disso, a presença de várias comunicações decorrentes do desenvolvimento de projetos de iniciação científica (17,2%) sugere a articulação existente entre os programas de pós-graduação com os cursos de graduação, provavelmente aqueles voltados para a formação de professores.

A presença de Grupos de Pesquisa já é bastante expressiva, uma vez que responde por 20% das comunicações apresentadas, acompanhando uma tendência que privilegia a produção coletiva do conhecimento. Importante destacar que 3,3% dessa produção resultam de grupos de pesquisa inter-institucionais, anunciando uma ten-

dência positiva no cenário regional. Finalmente, 21,8% das comunicações resultaram de projetos individuais. Um refinamento dessas informações, mediante cruzamento de dados, possivelmente mostrasse que boa parte dos pesquisadores participa de grupos de pesquisa e, simultaneamente, desenvolve também pesquisas individuais.

2.3 Os objetivos das pesquisas que geraram as comunicações

Os objetivos dos estudos que deram origem às comunicações foram classificados em quatro grupos, em função da "intencionalidade" que expressam. Cabe mencionar que em mais da metade das comunicações (56%) os objetivos do estudo aparecem formalmente explicitados; em cerca de 1/3 delas, embora não estejam explicitamente formulados, são facilmente identificáveis (35%) e, em 9% das comunicações, os objetivos da investigação relatada só podem ser inferidos mediante exercícios de interpretação do leitor.

Tabela 3 – Natureza dos objetivos norteadores dos estudos apresentados nos VI e VII Encontros de Pesquisa da Região Centro-oeste – GT Formação de Professores

Natureza dos objetivos	2003	2004	Total (%)
1. Caracterizar, descrever uma situação (evento, fenômeno), visando a ampliar o conhecimento sobre os elementos envolvidos.	38	34	72 (47,7)
2. Formular apontamentos, propor meios para transformar / melhorar uma dada situação.	15	19	34 (22,6)
3. Realizar intervenções que promovam a revisão das práticas no cotidiano e implementem mudanças	18	15	33 (21,8)
4. Analisar uma questão relacionada com a Formação de Professores, valendo-se de um referencial teórico.	4	8	12 (7,9)
Total	75	76	196 (100)

O exame desses grupos de objetivos e de suas respectivas frequências leva à constatação de que os estudos voltados para ampliar a compreensão de uma dada situação ou fenômeno são predominantes, correspondendo a quase metade das comunicações desse GT. Ao lado deles, 22,6%, na média, das comunicações reportam estudos orientados por objetivos voltados para a produção de um conhecimento que possa servir ao aperfeiçoamento da realidade estudada mediante a formulação de apontamentos e sugestões de mudança.

Duas considerações podem ser feitas a propósito desses dois grupos de objetivos que, juntos, respondem por quase 70% das comunicações. Em primeiro lugar, eles expressam uma visão de pesquisa em que a "produção do conhecimento científico antecede a sua aplicação", numa perspectiva de que "é preciso conhecer para transformar". Em segundo lugar, provavelmente a escolha dos temas, objetos da pesquisa, dos problemas, dos seus objetivos norteadores e mesmo dos procedimentos, seja determi-

nada pelas limitações decorrentes dos prazos previstos pela CAPES para a conclusão do mestrado ou doutorado. Isso exige, muitas vezes, "ser prático" em relação às decisões sobre a pesquisa e trilhar, sem muita ousadia, caminhos já bem estabelecidos. Pesquisas que envolvem prolongada imersão do pesquisador na realidade provavelmente estejam sendo desenvolvidas como parte de projetos mais abrangentes, envolvendo grupos de pesquisa.

Pode-se considerar promissor o fato de que cerca de 22% das comunicações reportam estudos cujos objetivos expressem compromissos com a revisão das práticas no cotidiano da escola e/ou com o desenvolvimento profissional dos docentes, mediante estudos de intervenção em unidades escolares, com o envolvimento dos próprios professores. É, sem dúvida, uma porcentagem expressiva e sinaliza positivamente na direção da ampliação dos marcos teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa nesta Região.

2.4 Procedimentos de Pesquisa utilizados

Tabela 4 - Procedimentos de pesquisa utilizados nos trabalhos apresentados no VI e VII Encontros de Pesquisa da Região Centro-Oeste – GT Formação de Professores.

Procedimentos de Pesquisa	2003 f	2004 f	Total (%)
1. Estudos de levantamentos, exploratórios, descritivos	17	23	40 (26,6)
2. Pesquisa documental, historiográfica	13	10	23 (15,2)
3. Pesquisa intervenção de cunho experimental	6	1	7 (4,6)
4. Estudo de Caso	11	11	22 (14,6)
5. Abordagem etnográfica	3	4	7 (4,6)
6. Pesquisa-ação, pesquisa colaborativa	7	6	13 (8,6)
7. História oral, memórias, narrativas	10	9	19 (12,6)
8. Estudos do cotidiano	2	2	4 (2,6)
9. Comunicações do gênero "ensaio", sem menção a procedimentos	-	3	3 (2,0)
10. Sem informações	6	7	13 (8,6)
Total	75	76	151 (100)

Analisando os dados apresentados na tabela acima se constata a diversidade dos procedimentos de pesquisa utilizados nos estudos que deram origem às comunicações. A discussão sobre as questões metodológicas propriamente ditas, que constituem os fundamentos para as decisões sobre o encaminhamento da pesquisa, foi pouco presente e quase sempre bastante superficial. As referências foram poucas (21,8% das comunicações) e em geral vagas, limitando-se, no mais das vezes, a expressar a intenção de realizar uma "abordagem histórica", um "estudo histórico-crítico", uma "análise histórico-dialética", uma "leitura fenomenológica" do fenômeno ou situação investigados, sem avançar na explicitação do significado e das implicações dessas escolhas. Essa quase ausência de uma discussão das questões epistemológicas e me-

todológicas que presidem as decisões do pesquisador, se por um lado pode ser explicada pela extensão limitada das comunicações; por outro, nos leva a levantar algumas indagações sobre o espaço que se tem reservado para esse debate e o enfoque que se tem dado a ele nos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste.

No campo dos procedimentos de pesquisa, os estudos de levantamentos (*survey*), os estudos exploratórios e os estudos descritivos foram mencionados em 26,6% das comunicações e, junto com a pesquisa documental e historiográfica (15,2%) constituem o conjunto de procedimentos mais "consolidados" e de maior tradição na pesquisa em educação.

Pesquisas desenvolvidas sob a forma de Estudo de Caso foram relatadas em 14,6% das comunicações e, ao lado dos

estudos de memórias, narrativas e história oral (12,6%), representam a “transição” no movimento da pesquisa qualitativa na educação. Corresponde, em outras palavras, a uma “etapa intermediária” no processo de desenvolvimento e consolidação do paradigma qualitativo na pesquisa em educação e que se expressa claramente na produção da Região Centro-Oeste.

Estudos com abordagem etnográfica, pesquisa-ação – especialmente as de

caráter colaborativo – e estudos do cotidiano respondem, juntos, por cerca de 15,8% das comunicações. Em geral correspondem àqueles estudos mencionados anteriormente, cujos objetivos expressam compromissos com a revisão das práticas no cotidiano da escola e/ou com o desenvolvimento profissional dos docentes, mediante estudos de intervenção em unidades escolares, com o envolvimento dos próprios professores.

2.5 Instrumentos de coleta de dados nas pesquisas sobre Formação de Professores

Tabela 5 – Instrumentos de coleta de dados utilizados nos trabalhos apresentados no VI e VII Encontros de Pesquisa da Região Centro-Oeste – GT Formação de Professores.

Instrumentos de coleta de dados	2003 f	2004 f	Total (%)
1. Entrevista (vários tipos)	28	28	56 (30,9)
2. Observação	17	17	34 (18,8)
3. Questionário	12	16	28 (15,5)
4. Narrativas, memórias, depoimento	22	21	43 (23,8)
5. Gravação em áudio e/ou vídeo	3	3	6 (3,3)
6. Sem informação	7	7	14 (7,7)
Total *	89	92	181 (100)

(*) Total superior ao número de comunicações nos eventos porque em alguns casos, foi mencionada mais de uma modalidade de instrumento.

Dentre os instrumentos de coleta de dados, a entrevista foi a modalidade mais utilizada, correspondendo a 30,8% das referências feitas pelos pesquisadores. A utilização de questionários nas suas diversas modalidades continua ocupando um espaço significativo nas pesquisas da área, mas não supera a “Observação”, utilizada em

18,8% das pesquisas apresentadas. Estudos que se apóiam em narrativas, memórias, depoimentos, biografias ganham maior visibilidade e respondem por 23,8 % dos procedimentos utilizados. Esse destaque pode ser interpretado como um indicador do movimento da pesquisa em educação no sentido da consolidação do paradigma

qualitativo, mas sinaliza também que esse movimento busca o diálogo com os múltiplos saberes e fazeres que constituem as diversas realidades da escola, valorizando as vozes e os saberes que os poderes hegemônicos historicamente têm insistido em ignorar.

Considerações finais

O conjunto dos dados sistematizados e ora apresentados permite afirmar que a pesquisa sobre a formação de professores na Região Centro-Oeste, em linhas gerais, não difere significativamente daquela que vem sendo desenvolvida em outras regiões (PIMENTA, 2000; BRZEZINSKI, 2002; ANDRÉ, 2004), nem quanto aos temas que investiga, nem quanto à abordagem metodológica adotada.

Questões que, nesta última década, ganharam maior destaque no plano das políticas públicas e maior visibilidade no debate educacional ainda não têm presença expressiva nas pesquisas aqui analisadas. Assim é que questões relacionadas com a formação e a prática dos professores, no campo da educação de jovens e adultos, do ensino técnico e do ensino rural, bem como para atuar nos movimentos sociais, na educação informal e com crianças em situação de risco, permanecem fora do campo de interesse dos pesquisadores que apresentaram seus estudos nos V e VI Encontros de Pesquisa da Região Centro-Oeste. Essa mesma ausência já fora assinalada em estudo sobre estado da arte da formação de professores no Brasil, realizado por Marli André, envolvendo análise de disser-

tações e teses, de artigos publicados em periódicos da área e das pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da Anped, na década de 90 do século passado.

Por outro lado, diferentemente do que foi constatado naquele estudo, investigações sobre o papel das novas tecnologias na formação e na prática dos professores bem como sobre temas relacionados à educação inclusiva começam a ser objeto de atenção dos pesquisadores, resultando em um número expressivo de trabalhos, sendo muitos deles apresentados nos GTs específicos – “Educação, Cultura e Comunicação” e “Educação Especial”. Importante ressaltar que o interesse dos pesquisadores por estudos relacionando a formação de professores à questão da educação inclusiva, provavelmente se deva ao fato de que o Estado do Mato Grosso do Sul tem se destacado no cenário brasileiro pelas políticas e ações voltadas para a implementação da educação inclusiva, embora com foco mais específico no atendimento escolar dos portadores de necessidades especiais. Assim, questões relacionando a formação de professores para atuar na perspectiva de uma escola que contemple a diversidade cultural e esteja voltada para o atendimento às diferenças no seu sentido mais amplo também não foram eleitas pelos pesquisadores que apresentaram seus estudos no GT Formação de Professores nesses dois encontros.

Importante destacar a tendência no sentido da pesquisa como produção coletiva do conhecimento, evidenciada pelo número de comunicações encaminhadas por Grupos de Pesquisa de diferentes insti-

tuições de ensino superior da Região, sendo alguns deles de caráter interinstitucional. Trata-se de um movimento que provavelmente se ampliará com o estímulo das universidades, particularmente dos programas de pós-graduação e das instituições de fomento à pesquisa e que poderá resultar na melhoria da qualidade da pesquisa, no sentido de maior densidade e relevância do conhecimento produzido. Seria esse um possível caminho para a superação de algumas das deficiências que continuamente têm sido apontadas na pesquisa em educação (GATTI, 2002; ALVES MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001), com relação aos seguintes aspectos: (a) a pobreza teórico-metodológica que resulta em estudos pouco aprofundados; (b) a pulverização e irrelevância dos temas que, muito limitados, no mais das vezes enfocam uma realidade particular sem contemplar a totalidade; (c) a adoção, sem a necessária crítica, de modismos na escolha dos referenciais teóricos e metodológicos; (d) a divulgação restrita dos resultados das pesquisas bem como o pequeno impacto delas sobre as políticas

e as práticas de formação de professores.

Embora a tendência no sentido da constituição e valorização dos Grupos de Pesquisa e da produção coletiva do conhecimento possa se constituir num fator de superação das deficiências apontadas, os aspectos destacados evidenciam uma fragilidade na discussão das questões epistemológicas e metodológicas que presidem as decisões dos pesquisadores. Isso nos desafia e nos cobra uma reflexão acerca do espaço que se tem reservado para esse debate e o enfoque que se tem dado a ele nos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste.

Notas

¹ O primeiro deles foi organizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS (Campo Grande, 1996); o segundo, pela UFG (Goiânia, 1999); o terceiro, pela UFMT (Cuiabá, 2000); o quarto, pela UnB (Brasília, 2001); o V, pela UFU (Uberlândia, 2002); o VI, pela UCDB (Campo Grande, 2003) e o sétimo, pela UFG (Goiânia, 2004).

² Provavelmente as pesquisas envolvendo as novas tecnologias na formação dos professores se encontram divididas, sendo parte delas apresentadas no GT "Educação, Cultura e Comunicação".

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências sociais e naturais*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S.; NETO, Alexandre S. (Orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo, Cortez, 2004
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

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

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, v.22, n.2, julho/dezembro, 1996.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo: PUC, 1998.

Recebido em 8 de abril de 2007.

Aprovado para publicação em 12 de maio de 2007.

Educação Intermulticultural: interpretando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo

Intermulticultural education: interpreting the diversity as a resource and not as an obstacle

Cristiane Ferreira Fontenele*

Emília Freitas de Lima**

* Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

e-mail: crisfonte2003@bol.com.br

** Profa. do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

e-mail: eflima@terra.com.br

Resumo

Embora a diversidade cultural presente na sociedade adentre a escola regular e esta receba crianças com saberes, tradições, gostos e sonhos bastante diversos, a escola continua trabalhando com currículos monoculturais e sendo palco de cenas que envolvem preconceitos e discriminações contra aqueles percebidos como "diferentes". Ao trabalhar com currículos monoculturais, cala identidades étnicas, raciais, de gênero, entre outras, discriminando parte de seu alunado, contribuindo para sua baixa auto-estima, sentimentos de inadaptação à escola e fracasso escolar. Apresentamos neste artigo alguns elementos construídos pela perspectiva intermulticultural na educação que podem favorecer a abordagem da diversidade cultural como um recurso e não como um obstáculo à aprendizagem.

Palavras-chave

Formação de professores. educação intermulticultural. Currículo.

Abstract

Although the cultural diversity present in the society penetrates the regular school and this receives children with knowledge, traditions, tastes, and quite several dreams, the school has been working with monocultural curricula and it has being the stage of scenes that involves prejudices, and discriminations against those noticed as "different". When working with monocultural curricula, it silences ethnic, racial and gender identities, among others, discriminating part of its clientele, contributing to low self-esteem, inadaptation feelings to the school and scholar failure. We presented in this article some elements built by the inter multicultural perspective in the education that can favor the approach of the cultural diversity as a resource and not an obstacle to the learning.

Key words

Teacher education. Intermulticultural education. Curriculum.

O século XX ficou conhecido como o do reconhecimento dos direitos da criança e da idéia de infância como etapa específica da evolução humana. A Psicologia e o Direito desenvolveram a idéia de que a criança é um ser pleno em cada uma das etapas de seu processo de crescimento. Assim, é fortalecida a idéia de que ela deixa de ser vista como um homúnculo ou como um ser que nasce marcado pelo pecado original e que, portanto, tem que ser corrigido, disciplinado, moralizado, como analisa Gimeno Sacristán (1999).

Tais mudanças de concepção atingem as instituições escolares e geram um embate com idéias e práticas arcaicas caracterizadas, por exemplo, por subestimar a capacidade discente na produção de conhecimentos; obscurecer a presença do universo vivencial extraclasse do aluno e enfatizar a “deglutição” de conteúdos supostamente universais (CORTELLA, 1998).

Essas novas concepções contribuíram para ampliar o programa moderno de aculturação e disciplinamento da educação, tornando-o, no entanto, mais difícil e contraditório porque, como lembra Gimeno Sacristán (1999), descobre-se a necessidade de contemplar todas as dimensões da pessoa; valorizam-se ambientes estimulantes e relaxados; eleva-se o interesse como objeto da assimilação cultural e como algo mais digno do que a inculcação; dá-se importância às relações horizontais entre iguais tanto quanto as verticais com os adultos, entre outros.

Esse autor aponta, ainda, a dificuldade desse programa moderno em estabelecer uma síntese entre a filosofia – que

destaca as necessidades do sujeito (psicologismo) e vê o processo educativo a partir dele – e a filosofia – que articula a reprodução cultural (logocentrismo) e vê o processo educativo a partir da lógica dos conteúdos.

Instaura-se o desafio de continuar valorizando a importância do aprendizado dos conteúdos da cultura objetivada, ao mesmo tempo em que se considera o ser que aprende, seu progresso, sua experiência, interesse e motivação.

Fortifica-se a idéia de que os alunos aprendem quando conseguem estabelecer nexos entre seus conhecimentos situados, particulares e o conteúdo proposto pelo professor, cabendo a este favorecer aos alunos a construção das pontes/nexos entre aqueles dois saberes. Dessa forma se garantiria a “densidade cultural da aprendizagem”, que pressupõe significação do aprendido para os sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A tensão entre a vertente logocêntrica e a vertente psicologista pode ser mais propriamente entendida dentro do contexto mais amplo de conflito entre as concepções universalistas e particularistas de cultura.

Para os universalistas a escola deve ensinar a seleção da riqueza cultural considerada valiosa e, portanto, digna de ser reproduzida. Considera-se que esta cultura selecionada é algo objetivo, externo a cada sujeito e representa o melhor da história da humanidade, sendo, portanto, importante a sua reprodução. Entende-se que o indivíduo se dignifica e se aperfeiçoa com a apropriação desse legado, pois ser culto é ser civilizado, grau máximo de aperfeiçoamento

humano. Em contrapartida, quem não é culto, não é civilizado e recebe o sinal valorativo negativo de ser considerado como selvagem, como inferior. Entende-se que, por sua capacidade dignificadora, a cultura deveria ser transmitida a todos, acima de individualidades e de diferenças de origem.

Da escola tradicional, organizada em torno dessa noção de cultura, derivam as concepções relativas aos objetivos do ensino e aos papéis de aluno e de professor. Para a escola tradicional, o bom professor é o bom tradutor das grandes teorias, do conhecimento científico produzido por especialistas, de modo a torná-lo acessível, recorrendo, para tanto, preferencialmente, a metodologias expositivas. Aos alunos cabe o aprendizado disciplinado destes conhecimentos, a fim de atingir as metas estabelecidas como essenciais pela escola. Os alunos são tratados de forma homogênea, pois se acredita que, oferecendo a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, o mesmo ensino, todos terão as mesmas chances de sucesso. O fracasso escolar é explicado aqui pelas teorias do *handicap* biológico (como sendo um problema exclusivo do aluno, que é naturalmente menos capaz, menos dotado) e *handicap* sociocultural (porque vêm de grupos socioculturais menos valorizados, considerados naturalmente menos capazes de elaborar raciocínios de tipo científico).

Se até pouco tempo a concepção universalista sobre a natureza dos conteúdos e do funcionamento da instituição escolar imperava inabalável, o desenvolvimento da antropologia e a noção de cultura por ela proposta embasa uma concepção

particularista que altera pautas essenciais do universalismo.

Os particularistas criticam a concepção de cultura dos universalistas, por considerá-la a absolutização de uma cultura dominante, portanto, monocultural, que embora almeje representar toda a cultura, privilegia os objetos e obras hegemônicos, enquanto exclui e desqualifica outros. A concepção de cultura dos particularistas está assentada na ciência antropológica e, de acordo com esse enfoque, cultura incluiria tudo: conhecimento, crenças, expressões folclóricas, tecnologias, usos da vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Além disso, nessa concepção, cultura não existe no singular, o que existe são culturas, cada uma dotada de relativa coerência interna e com valor em si mesma, não sendo, portanto, hierarquizáveis. Essa noção põe à prova a idéia de que a apropriação de uma cultura em particular, elevada arbitrariamente por uma relação de poder ao *status* de superior, dignificaria o homem. Se todos os alunos têm cultura, e se todas elas são equivalentemente valiosas, há que se pensar formas de contemplá-las, de tornar o currículo multicultural e as relações interpessoais mais igualitárias e sensíveis em relação às diversas identidades culturais presentes na escola.

Essa consciência da diversidade cultural expressa como um *arco-íris* (expressão empregada por Cortesão, 2002), em que as diversas cores são equivalentemente belas, faz com que se questione o conceito de cultura da escola tradicional e o fato de

que todos os alunos devam ser avaliados de acordo com o mesmo padrão.

Os particularistas passam a questionar a máxima universalista de que todos os alunos devem aprender, da mesma forma e no mesmo tempo, o que é ensinado. Para eles, os alunos devem ser considerados em suas diferenças individuais e culturais (de raça, etnia, gênero/sexo, religião etc.). Questiona-se também o papel dos professores e, nesta visão, eles deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam.

Paralelamente às discussões entre universalistas e particularistas, as mudanças econômicas e a pressão social por escolarização provocam a expansão do ensino e fazem surgir a escola de massa. A partir daí, a diversidade presente na sociedade entra na escola que, pouco a pouco, passa a receber alunos dos centros urbanos, meios rurais e periferias das cidades, originários de grupos ligados às mais diversas situações de emprego, de desemprego e de subemprego, vindos, alguns, de diversas regiões do Brasil ou até mesmo de outros países. Esses alunos que passam a ter acesso à escola possuem modos de ser, saberes, sonhos, tradições e expectativas bem diferentes daqueles do alunado que até então demandava escolarização.

No entanto, embora receba um público mais e mais heterogêneo, tal escola permanece recorrendo a um currículo monocultural, impermeável aos saberes, histórias e contribuições dos diversos grupos culturais. Habituada a trabalhar para um público pouco numeroso e relativamente

homogêneo, majoritariamente constituído por alunos brancos, do sexo masculino e oriundos das classes mais favorecidas econômica e socialmente, esta escola não sabe o que fazer com a diversidade do novo público. De outro lado, esse público entra em choque com as regras de comportamento, os valores predominantes e com os níveis de aprendizagem exigidos e “vigiados” pela avaliação (CORTESÃO, 2002).

Os professores não foram preparados para acolher a diversidade e continuam agindo da mesma forma, explicando as lições, tentando manter a ordem e avaliando os alunos de acordo com as metas estabelecidas. Porém os interditos e regulamentos desta escola passam a ser desafiados, gerando muitas vezes situações de balbúrdia e violência. Os alunos não se sentem bem em serem obrigados a freqüentar uma escola que não foi concebida para eles e que é indiferente à diferença. Os professores também se sentem mal e se interrogam sobre o seu papel.

Concordamos com Cortesão (2002) quando considera que o mal-estar na escola só tende a aumentar, enquanto permanecer o fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem. Concordamos também com sua análise de que a proposta neoliberal para educação, que hoje em dia embasa diversas reformas educacionais, não vai ajudar a diminuir esse fosso e resolver os problemas da educação. Tais propostas, ao postularem currículos únicos, voltados para o desenvolvimento de competências e conhecimentos instrumen-

tais para o mercado de trabalho, em nada contribuem para fazer diminuir o fosso acima referido, nenhuma proposta trazem para fazer frente ao mal estar educativo. Pelo contrário, contribuem para expropriar os profissionais da educação da condição de sujeitos de seu próprio trabalho, na medida em que proliferam os artifícios de controle para que eles sigam as metas estabelecidas pelas agências interessadas. Embora tal proposta admita que, nos níveis mais baixos do sistema escolar (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), o professor procure criar contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, recriar e imaginar; nos níveis mais altos do sistema isso não é tolerado, conforme analisa Cortesão (ibid).

Com o advento da escola de massa, pouco a pouco vai caindo por terra a idéia veiculada pelos teóricos tradicionalistas de que se conseguirá democratizar a escola e proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos dos diferentes grupos socioculturais pelo simples fato de garantir-lhes o acesso ao sistema educativo e de oferecer a todos o mesmo ensino. O tempo encarregou-se de mostrar que tais práticas padronizadas e uniformizadoras produziram, na verdade, desigualdade na distribuição de sucessos e insucessos. Diversas pesquisas desenvolvidas no quadro da teoria da reprodução revelaram a forte relação entre a classe social e a cultura dos grupos que frequentam a escola e a distribuição dos níveis de sucesso e insucesso.

Tais pesquisas chamaram a atenção para o fato de que os grupos de alunos não socializados dentro do padrão cultural

dominante, ao ingressarem nesta escola, estavam já em situação de desigualdade em relação aos alunos socializados neste padrão cultural, visto que a cultura escolar toma como norma e ideal a serem atingidos os conhecimentos objetivados da cultura hegemônica.

Com isso as convicções que justificavam a existência da escola meritocrática começaram a ser postas em causa. Surgem, pouco a pouco, algumas perspectivas de análise que passam a considerar que não é o contexto social e cultural dos alunos que se constitui como maior problema e sim a cultura da escola. Fatores intra-escolares do fracasso passam a ser mais considerados.

Movidos por uma preocupação quanto às possibilidades reais de a escola se tornar democrática de fato, desenvolve-se a idéia de que isso só será possível se ela passar a acolher as diferenças, se puder contribuir para uma maior semelhança de resultados de sucesso escolar. Isso será possível à medida que a escola consiga oferecer aos diferentes grupos de alunos situações de ensino-aprendizagem que lhes sejam mais adequadas. Vai-se pouco a pouco falando da necessidade de “despadronizar”, “desenrijecer”, “desomogeneizar” o ensino.

Começam a surgir também orientações educativas que destacam a necessidade de se criar uma atmosfera de trabalho de maior respeito e aceitação da diferença. Nesse sentido Cortesão (2002, p.67) indica que:

A sensibilidade, a atenção à heterogeneidade, ao arco-íris das culturas de que fala Boaventura S. Santos, e portanto àquilo

que se designou em trabalhos anteriores, por o desenvolvimento do professor “não daltônico” (...), começaram, pelo menos a nível do discurso oficial, a ser valorizadas.

Muito embora admita que no campo do discurso oficial venha surgindo uma série de preocupações que vão ao encontro do respeito e valorização das diferenças, Cortesão (ibid.) pondera que, o que muito freqüentemente se pratica é fruto de um entendimento superficial da questão das diferenças. Segundo ela “essas situações decorrem de se encarar a diversidade somente pelas manifestações mais visíveis, enfatizadas pelo que poderá designar-se por folclorização das diferenças” (STOER, *apud* CORTESÃO, 2002).

Desse modo, segundo a autora, para que se ultrapasse esse nível de consideração das diferenças é necessário que ocorram certas mudanças significativas:

Terá de se conseguir a compreensão da necessidade de encontrar respostas variadas mais adequadas a aspectos socioculturais e aos problemas sentidos por cada um desses grupos. Terá sobretudo de fazer com que se esteja atento a relações de poder, sempre complexas, que se estabelecem entre grupos dominantes e minoritários. E, em conseqüência, acarretará a existência de preocupações de reorganização/recriação de conteúdos e/ou de metodologias e/ou de materiais. Estes serão os que se admite poderem contribuir não só para que as propostas de aprendizagem sejam mais adequadas a características, necessidades e interesses daqueles grupos de alunos mas também da sua afirmação como cidadãos (CORTESÃO, 2002, p.68).

Este processo exige que os professores conheçam seus alunos. Portanto, o pri-

meiro passo desse professor não-daltônico cultural, que tem consciência da diversidade cultural presente na escola, é produzir conhecimento sobre seus alunos, sobre suas características grupais, socioculturais e até idiossincráticas. A autora defende que o conhecimento sobre os alunos deve ser usado para:

repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola atuais nem aproveitam nem valorizam, nem aceitam (ibid, p.69).

Este tipo de trabalho exige que os professores sejam mais do que meros aplicadores de materiais didáticos. Trata-se antes de produzir, enquanto professor-investigador, *dispositivos de diferenciação pedagógica*. Cortesão (ibid, p.70) considera que através do recurso a esses dispositivos se terá uma maior possibilidade de “oferecer aos alunos o domínio de competências curricularmente consideradas relevantes e, simultaneamente, oferecer também a valorização da imagem do seu grupo de origem”, favorecendo o desenvolvimento de um *bilingüismo cultural* nos alunos, ou seja, uma capacidade deles para se movimentar em mais de um campo cultural – no âmbito de suas culturas e na cultura escolar. A mesma autora chama, ainda, a atenção para o fato de que esta capacidade pode possibilitar o acesso a algumas situações de aquisição de poder, de usufruto de cidadania por parte de grupos minoritários.

Por essa perspectiva de análise, muda-se o enfoque em relação ao papel

dos professores e dos objetivos da educação. Se trabalharem de acordo com este tipo de preocupações, ultrapassam o papel de meros tradutores de conhecimentos produzidos em outras instâncias, distantes do cotidiano escolar. Assumem um papel de produtores de conhecimento (sobre os alunos e para os alunos) e neste trabalho de produção vão se assumindo como atores intervenientes e criadores no processo educativo e social. Aqui os objetivos da educação ultrapassam os de fornecer um conjunto de conhecimentos que favoreça a competição no mercado de trabalho e incorporam preocupações com o respeito à diversidade, com a equidade educacional e com a crítica de discursos e práticas que subalternizam as diferenças.

Concordamos com Cortesão quando ela entende que, quando os professores pautam suas ações por preocupações dessa natureza, terão muito provavelmente uma maior possibilidade de implicar os alunos na construção do seu próprio saber. Os professores, ao recorrer a *dispositivos de diferenciação pedagógica*, caracterizados por relacionar os saberes curriculares com problemas sentidos, com valores e com conhecimentos que os alunos possuem decorrentes da socialização nos seus grupos de origem, podem mais facilmente implicar os alunos na construção de aprendizagens mais significativas. Eles estariam, entre outras coisas, respondendo de forma aproximada a problemas e indo ao encontro de interesses, de características socioculturais e etárias dos diferentes tipos de alunos. Dessa forma podemos esperar que um trabalho educativo que tenha estas preo-

cupações possa contribuir para o enfrentamento do mal-estar educativo existente na escola, visto que ele parece ser, em grande parte, decorrente do fosso que existe entre as propostas educativas oficialmente estabelecidas e problemas, desejos e saberes dos alunos.

Consideramos que há ainda um ponto muito importante para o qual devemos chamar a atenção e que tem a ver com a necessidade de vigilância crítica da própria prática. Concebendo a prática docente como idiossincrática, ou seja, como profundamente atravessada pela maneira de ser do/a professor/a enquanto pessoa, acreditamos que este não se desnuda de suas referências de vida enquanto atua. Dessa forma, além dos assuntos específicos, os professores também ensinam suas percepções, preferências e orientações em relação à vida. No entanto, eles não têm, em geral, consciência de todas as mensagens que "passam" por meio de suas falas; de seus silêncios; de seus gestos; de suas omissões; mensagens estas que fatalmente incidem na construção das identidades dos alunos.

É sabido que ocorrem todos os dias nas salas de aula brasileiras casos em que se manifestam as mais variadas formas de preconceitos e de discriminação referentes à raça, gênero/orientação sexual, classe social, padrão estético, entre outros. Não podemos mais aceitar a exclusão daquelas crianças que são vistas como "diferentes" em relação a um padrão fortemente consolidado, nem concordar que em função dos preconceitos arraigados dos professores essas crianças fracassem na escola ou fora dela. Não queremos mais aceitar que a auto-

estima e as possibilidades de sucesso escolar e realização plena dessas crianças sejam negadas.

Defendemos a importância de trazer à tona os valores, as atitudes, os preconceitos dos professores que, em geral, residem em uma zona recôndita, submersa, como se fosse um *iceberg*, do qual somente conhecemos a superfície. Defendemos, ainda, que esse trabalho de conscientização é o passo inicial para a possível superação de preconceitos. No entanto, não estamos aqui interessadas em culpabilizar os docentes.

Sabemos que as questões ligadas às relações étnico-raciais, de gênero, classe social e outras têm estado muito pouco presentes nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Além disso, consideramos que a atuação dos professores que aqui defendemos necessita de condições adequadas de carreira e de trabalho (condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc), pois, como lembra Lima (2006), não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho de cada professor.

Referências

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTESÃO, Luiza. *Ser Professor*: um ofício em risco de extinção?. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores. XIII ENDIPE: Educação Formal e não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE, 2006.

Recebido em 29 de março de 2007.

Aprovado para publicação em 02 de junho de 2007.

Abordagens da metodologia de resolução de problemas: valores da matemática que as permeiam

Methodological approaches to the solution of problems: mathematical values that permeate them

Maria Ogécia Drigo*
Paulo dos Santos**

* Profa. do Programa de Mestrado em Comunicação e Cultura e colaboradora do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.
e-mail: maria.drigo@uniso.br

** Mestre em Educação pela UNISO.
e-mail: paulo.santos@uniso.br

Resumo

Busca-se relatar, de modo resumido, algumas abordagens da metodologia de resolução de problemas no ensino de matemática – metodologia proposta por Polya, modelagem matemática e formulação de problemas – e avaliar se, ao aplicá-las, se contemplam os valores utilitário, formativo, social, cultural e estético da matemática, especificados por D'Ambrósio (1993). Das análises emergiu a conjectura de que, independente das características dessa metodologia, os valores da matemática se apresentam com maior ou menor intensidade devido ao contexto construído pelo professor, a partir do texto do problema – quer ele seja, à primeira vista, matemático ou não. A relevância deste estudo está no fato de que ele indica a importância da busca de referenciais teóricos para o professor, no caso de matemática, principalmente para o (re)pensar na e sobre a sua prática nas salas de aula.

Palavras-chave

Educação matemática. Resolução de problemas. Valores da matemática.

Abstract

Intend to expose, abbreviated, some approaches of the Resolution of Problems methodology in the mathematics teaching – as proposed by Polka, mathematical modeling and formulation of problems – and to evaluate if its contemplate the utilitarian, formative, social, cultural and esthetic values of mathematics specified by D'Ambrósio (1993). Our analysis made to emerge the idea that, independently of the specificities of Resolution of Problems methodology, the values of the mathematics come with higher or lower intensity, depending of the context built by the teacher and by the text of the own problem – does not matter if it is, in the beginning, mathematical or not. The relevance of this research is in the fact that it indicates the importance of the theoretical search of references, for the mathematic teacher, mainly with respect to re-building of his practice in the classrooms.

Key words

Mathematical education. Resolution of problems. Values of the mathematic.

1 Por que resolução de problemas?

O cenário educacional está permeado de novos temas que instigam os professores, de modo geral, a (re)pensar na e sobre suas ações em aula. Discute-se ensino por projetos e situações-problema, resolução de problemas, formação de professores, parâmetros e diretrizes curriculares e a relação entre conhecimento, competência e habilidade entre outros assuntos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais se propõe que a “Educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente” (BRASIL, 1999, p.40).

Quanto ao ensino de matemática, menciona-se que este “deve ser mais do que memorizar resultados dessa ciência e que a aquisição do conhecimento matemático deve estar vinculado ao domínio de um saber fazer Matemática e um saber pensar matemático” (BRASIL, 1999, p.94) e se enfatiza a importância de uma prolongada atividade sobre resolução de problemas de diversos tipos.

Mas, se ressalta que

[...] a abordagem de conceitos, idéias e métodos sob a perspectiva da Resolução de Problemas – ainda bastante desconhecida da grande maioria – quando é incorporada, aparece como um item isolado, desenvolvido paralelamente como uma aplicação da aprendizagem, a partir de listagens de problemas cuja resolução depende basicamente da escolha de técnicas ou formas de resolução memorizadas pelos alunos. (p. 21-22).

Também menciona-se que:

A matemática, em seu papel formativo contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais (p.82)

Assim, em concordância com a possibilidade de a matemática ter o caráter formativo mencionado, certamente, se entende a resolução de problemas como “fazer matemática”. Mas há de se privilegiar também no ensino de matemática, o seu caráter instrumental, pelo qual tal disciplina deve ser vista pelo aluno como um conjunto de técnicas e estratégias para serem aplicadas a outras áreas de conhecimento, assim como para a atividade profissional (BRASIL, 1999, p.82). No entanto, ao enfatizar o caráter instrumental, talvez a maior preocupação – por parte do professor – seja a aplicação de algoritmos. Neste caso, as idéias matemáticas ou os tipos de raciocínio envolvidos no “fazer matemática” ficam menosprezados, porque se ensina via algoritmo, ou seja, por meio de um conjunto de passos a serem seguidos pelos alunos, como o executar de uma receita.

O método de resolução de problemas pode se apresentar, portanto, sob diferentes metodologias de ensino. O que as diferencia são as concepções que as subsidiam e as que predominam na sua aplicação.

As idéias de Perrenoud, que também permeiam o cenário educacional, sugerem que se criem situações amplas e abertas de aprendizagem que demandam resolução de problemas.

As situações de aprendizagem, onde os exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido, permanecem úteis, mas não são mais o início e o fim do trabalho em aula, como tampouco a aula magistral. Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identidade e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000, p. 25-26)

Assim, saber sobre resolução de problemas seria conveniente para melhor se situar neste cenário. A seguir, um breve panorama da resolução de problemas como campo de investigação da educação matemática.

2 Um breve histórico da metodologia de resolução de problemas

Enquanto campo de pesquisa em educação matemática¹, a Resolução de Problemas (abreviadamente RP), para Fiorentini (1994, p. 187-188) se iniciou de forma sistemática, sob a influência das idéias de G. Polya, por volta de 1960, nos Estados Unidos. O mesmo autor menciona

que as experiências mais significativas e realizadas antes desta data, entre 1896 e 1904, foram realizadas por J. Dewey, o qual concebia que a prática pedagógica centrada em projetos contribuiria para o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes capacitando-os a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Na década de 50, para Fiorentini (p.188), Bloom e Broder questionavam as pesquisas até então desenvolvidas por enfatizarem os resultados obtidos com as soluções, em lugar de valorizar os processos implícitos nas resoluções criativas dos problemas. Eles pesquisaram esses processos, analisando as resoluções de alunos bem sucedidos. Com base em suas pesquisas, defenderiam que o ensino de resolução de problemas deveria centrar-se no ensino de estratégias para a resolução, pois acreditavam que os hábitos adquiridos na resolução poderiam ser alterados ou aprimorados por uma adequada formação e prática. Para Fiorentini (p.189):

[...] o período que vai de 1962 a 1972, segundo Fernandes (1992), corresponderia àquele que marcaria a transição de uma metodologia de investigação de natureza quantitativa para uma mais qualitativa. Post e Kilpatrick (1968) analisaram os processos utilizados pelos estudantes enquanto resolviam os problemas e Wilson (1968) e Smith (1973) seriam os pioneiros na investigação dos efeitos de diferentes tipos de heurística na capacidade dos alunos para a RP. Greeno (1978) estudou tanto os processos cognitivos envolvidos na compreensão e solução de problemas como as implicações desses resultados na elaboração de programas de ensino. O papel da metacognição, por sua vez, foi estudado por Paper e Shoenfeld.

Em 1980, segundo Onuchic (1999, p. 204), é editada, nos Estados Unidos, uma publicação do *NCTM– National Council of Teachers of Mathematics* a qual mencionava que a resolução de problemas deveria ser o foco da matemática escolar para os anos 80 e enfatizava que os educadores deveriam concentrar seus esforços para desenvolver nos estudantes a habilidade de resolver problemas; e, ainda, que a Resolução de Problemas aplica a matemática ao mundo real, atendendo a teoria e a prática das ciências atuais e emergentes, bem como resolvem questões que ampliam as fronteiras da própria matemática e que era preciso preparar os indivíduos com problemas que eles enfrentariam nas suas carreiras.

Na metade da década de 80, resolução de problemas passa a ser um assunto abordado em congressos internacionais e foi também nesta época que, no Brasil, os estudos relacionados ao ensino de resolução de problemas – em dissertações e teses, somente – se iniciaram. Ao analisar quatorze trabalhos, Fiorentini (1994, p. 184-241) classifica-os em diferentes modalidades, a saber:

- os que investigam habilidades e estratégias cognitivas de sujeitos frente à RP em diferentes contextos;
- os que investigam aspectos relacionados à aprendizagem de resolução de problemas aritméticos restritos à adição e à subtração;
- os que focalizam o ensino e a RP como método de ensino de matemática, utilizando ou não o computador;
- os que ensinam estratégias para contri-

buir para melhorar o desempenho dos alunos na RP e

- os que trabalham a metacognição na RP.

A partir de 1990, para Onuchic (1999, p. 214), as dissertações e teses foram desenvolvidas para a sala de aula e em sala de aula. A autora analisa diversos trabalhos e, como exemplo, um deles teve como objetivo principal apresentar uma proposta de trabalho para a sala de aula visando ao ensino/aprendizagem de números complexos – via resolução de problemas – com compreensão e significado, para o ensino médio. A resolução de problemas, então, como uma metodologia de ensino passa a ser o enfoque das pesquisas em educação matemática, no Brasil. Por outro lado, tal enfoque reflete uma tendência de reação às receitas prontas e decoradas, com um conhecimento a ser obtido por rotina a caracterizar os estudantes como participantes ativos e os problemas como instrumentos precisos e bem definidos, numa coordenação complexa simultânea de atividades.

Para Onuchic (p. 210), os estudos e as pesquisas em resolução de problemas sofreram também influências de teorias construtivistas que, em anos recentes, foram bem recebidas na Educação Matemática e que indicam que se trabalhem os conceitos e os procedimentos matemáticos em termos de resolução de problemas.

Segundo D'Ambrosio (1993, p. 13-19), se ensina matemática nas escolas com intensidade e universalidade – em todos os anos de escolaridade, no mundo todo e a mesma matemática, praticamente – por que ela é útil, possui uma beleza intrínseca,

ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor e, como linguagem, exhibe nossas raízes sociais e culturais. Mas, que valores da matemática se contemplam nas aulas? E a metodologia de resolução de problemas pode dar conta dos valores: utilitário, formativo, estético, social e cultural? A seguir, os valores da matemática.

3 Os valores da matemática

Para D'Ambrósio (1993, p.13-14), a matemática é uma ciência dotada de uma beleza intrínseca pela sua construção lógica, formal; é universal – qualquer cultura tem uma linguagem para medir, calcular, ordenar, inferir etc.; ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor; também faz parte de nossas raízes culturais e nos é útil.

A matemática está presente nas atividades mais rotineiras da nossa vida. Ela nos auxilia na resolução de problemas simples do nosso cotidiano – contas no supermercado, cálculos com juros, cálculos de áreas de regiões etc. Segundo Davis (1995, p. 87), é útil aquilo que satisfaz uma necessidade humana e a partir disto ele explica como cada pessoa, em sua ocupação diária, pode justificar a utilidade da matemática. Para um pedagogo, a matemática é útil porque ensina a pensar e raciocinar com rigor; para um arquiteto, por permitir a percepção e a criação da beleza visual; para um filósofo ela é útil na medida que permite escapar à realidade da vida cotidiana; já para um professor, porque fornece o sustento; para um editor, por possibilitar vender muitos livros didáticos; segundo um astrônomo ou um físico, por ser a lingua-

gem da ciência, enquanto que para um engenheiro civil a matemática é indispensável para construir uma ponte, por exemplo. Ainda, para um matemático, ela é útil dentro da própria matemática, pois um corpo matemático é útil quando aplicável a um outro corpo matemático.

Qual a utilidade da matemática no dia-a-dia? Segundo Davis (1995, p.89), há toda uma problemática em torno desta questão, com conseqüências para os ambientes escolares. Para o autor, a resposta desta questão está envolta em mito, ignorância, desinformação e confusão. Alguns exemplos de utilidade comum são claros, no entanto, quando ascendemos à matemática mais elevada, torna-se mais difícil observar e verificar essas aplicações. Seria interessante que algum investigador enérgico e instruído dedicasse alguns anos a essa tarefa, visitando algumas empresas, laboratórios, fábricas, etc., a fim de documentar onde realmente isso acontece.

Assim, se enfatizarmos que o ensino da matemática deve estar voltado para as aplicações no nosso cotidiano, nos limitaremos a ensinar as operações fundamentais, noções de geometria plana e, no máximo, números inteiros relativos. Quanto às outras aplicações, por outro lado, corre-se o risco de ensinarmos a utilização de algoritmos.

Para Santaló (1994, p.38-39), a matemática tem se constituído sempre como parte importante de todo sistema educativo. Menciona que nas civilizações egípcias e mesopotâmicas se ensinavam os cálculos necessários para repartir as colheitas, dividir terrenos, pagar e cobrar impostos e

entender o movimento dos astros para construir o calendário. Deste modo, tratava-se de um ensino utilitário, em que um número reduzido de pessoas (escribas) aprendia a matemática como uma das técnicas manuais, como um artesão e, portanto, o raciocínio não era o fim primeiro. Enfatiza, ainda, que, na Grécia, a matemática se desenvolveu com seus aspectos bem definidos: 1º como técnica – ferramenta útil para a vida, 2º como necessária para a formação intelectual destinada a ordenar o conhecimento, desenvolver a inteligência e chegar ao conhecimento da verdade. O ensino de geometria era o segundo em ordem de importância; seguiam a geometria do espaço ou dos sólidos, a astronomia e a música. Essas regras prevaleceram durante muito tempo – por toda a Idade Média –, e constituíram o *Quadrivium*, para o bem pensar (aritmética, geometria, astronomia e música), que junto com o *Trivium*, para o bem dizer (gramática, retórica e dialética), formaram os pilares de toda educação.

Para D'Ambrósio (1993, p. 45), desde este período a matemática funciona como um filtro – que tipo de cidadão se deseja formar; logo, a partir disto, se determina a matemática que se deve ensinar.

O valor utilitário é o mais enfocado na nossa sociedade – imediatista e voltado para o consumismo – pois tem a capacidade de trabalhar em situações muito próximas da realidade do educando e tal ensino tem como consequência a frustração do aluno questionador e criativo, com evidente prejuízo para a formação das futuras gerações que caminham na sua forma-

ção escolar sem conhecer a história da matemática, por exemplo, segundo D'Ambrósio (p.35).

Quanto aos outros valores da matemática, o cultural e o social, podem se fazer presentes nas aulas quando resgatamos, por exemplo, as origens de idéias matemáticas. Elas exibem o movimento social e cultural de uma época.

O valor formativo, vinculado aos tipos de raciocínio que o fazer matemático propicia, estão sempre presentes quando se enfatiza a construção de conhecimentos matemáticos – na obtenção de uma lei, ou ao se constatar a adequação de um modelo matemático a uma situação real, ou ao se elaborar uma demonstração. Ao se formular um problema, por exemplo, também se contribui para a aquisição de atitudes cuja utilidade pode ultrapassar as fronteiras da própria matemática, desenvolvendo hábitos de investigação e propiciando a construção de olhares científicos para a realidade. O valor estético está sempre presente quando se trata de outros valores, mas ele pode ser percebido de diferentes modos pelos alunos. Sim, pois há alunos que ficam admirados diante de uma demonstração, e outros, ao constatar a aplicabilidade dos assuntos matemáticos, por exemplo.

Mas, em que medida a resolução de problemas pode contemplar tais valores? Tentar-se-á explicitar o movimento dos valores na relação texto/contexto por meio de exemplos.

4 Resolução de Problemas e os valores da matemática

4.1 Resolução de problemas, segundo G. Polya

Nas salas de aula o professor não está envolvido com matemáticos; logo, ele precisa orientar o aluno na tarefa de resolver problemas. Assim, para facilitar a tarefa do aluno e também a do professor, G. Polya (1978) elaborou uma seqüência de passos para a resolução de problemas, a saber: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e retrospecto. A seguir, alguns exemplos a partir dos quais se discutem os valores da matemática que os permeiam.

Na quinta série do ensino fundamental, usualmente, se propõe o ensino de regiões poligonais e suas áreas. Considere o seguinte problema: Qual a quantidade de diagonais de um eneágono convexo?

Admitindo que o professor não demonstrou a fórmula para a quantidade de diagonais de polígonos convexos – o que o tornaria um problema rotineiro na classificação de Polya – pois para resolvê-lo bastaria o aluno substituir “n” por 9 e efetuar os cálculos com a fórmula:

$$D_n = \frac{n(n-3)}{2} \text{ „ – onde n indica a quanti-$$

dade de lados do polígono e D_n , a quantidade de diagonais – tal problema busca regularidades, padrões de repetição..., procedimentos presentes na generalização, um tipo de raciocínio – que junto com a abstração – predomina na matemática.

Ao resolver o problema seguindo os

passos propostos, no primeiro passo se buscam os dados e a incógnita e, em seguida, no segundo passo, se elabora um plano para resolução. Os alunos podem sugerir que se construa um polígono convexo de 9 lados e que se tracem as diagonais. Assim, está resolvido o problema.

Mas se o professor observar atentamente o quarto passo verá que poderá propor um novo problema ou conduzir os alunos a propor esse novo problema, perguntando aos alunos: Quantas diagonais tem um polígono de 10 lados? E de 20 lados? O problema alvo é o seguinte: Qual a quantidade de diagonais de um polígono convexo de n lados, onde n é um número natural maior do que ou igual a 3?

No passo da elaboração do plano, ao sugerir que os alunos construam polígonos convexos de 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 lados e encontrem regularidades no modo como traçou e fez a contagem das diagonais, que coloquem os resultados obtidos em uma tabela, o professor auxilia o aluno na busca da “fórmula” ou da regra geral. Neste caso, sendo sutilmente conduzido, o aluno experimentará o prazer da descoberta. Ele verá esta fórmula final como uma construção sua. Problemas deste tipo – e assim conduzidos – podem incutir nos alunos o gosto pelo raciocínio independente. Por outro lado, é o “fazer matemático” que está presente. Neste tipo de problema predominam os valores formativo e estético.

Problemas de demonstração também podem estar presentes nas aulas do ensino fundamental. Por exemplo, tomando como ponto de partida o Teorema de Pitágoras e as propriedades de triângulos

equiláteros, o professor pode propor o seguinte problema: Expressar a altura de um triângulo equilátero em função da medida do lado, dada por l unidades? Antes deste problema, também o professor pode solicitar que o aluno calcule a altura de um triângulo equilátero cuja medida do lado é 5 cm, por exemplo, e, em seguida, solicitar que repita o procedimento para triângulos cujos lados medem l unidades. Estes procedimentos podem ser contemplados no 4º passo proposto por Polya. Deste modo, a generalização e a abstração podem ser resgatadas. Logo, o valor formativo, principalmente, pode ser contemplado desde as séries iniciais. Este valor também está imbricado com o valor estético, pois, afinal, se valer de propriedades e teoremas para construir novos resultados no qual as idéias se conectam com uma certa sintonia, com coerência... é admirável.

Os valores utilitário, social e cultural também podem se fazer presentes. Outro exemplo: Uma pessoa depositou uma quantia de R\$ 1.000,00 em um banco que lhe pagará 10% de juros ao final de cada ano. Se os juros forem creditados semestralmente, qual a quantia que esta pessoa terá ao final de 3 anos?

Ao fazer o retrospecto, o professor poderá propor que os alunos verifiquem o que ocorre com a quantia se os juros forem creditados em intervalos de tempo cada vez menores: três meses, dois meses, um mês, uma semana, um dia, uma hora, de minuto a minuto...

Este problema foi proposto, no século XVII, pelo matemático Jacques Bernoulli, da seguinte maneira:

[...] como crescerá um depósito bancário ao longo do tempo se os juros, ao invés de serem creditados anualmente ou semestralmente, o fossem em intervalos de tempo cada vez menores, até que os acréscimos pudessem ser considerados instantâneos e sobre eles, imediatamente, também incidissem as mesmas taxas de juros? (GARBI, 1997, p.103).

Ao resolver este problema você conduz o aluno a descobrir o número "e". Euler continuou as pesquisas com esse número. As funções que envolvem o número $e = 2,7182818284...$, por ele estudadas, são importantes na Física e na Engenharia. Portanto, a utilidade da matemática também se faz presente.

Assim, ao buscar a história da matemática pode-se elaborar problemas que possibilitam resgatar o quanto as descobertas matemáticas podem estar atreladas às necessidades do meio. Por outro lado, no contexto, ao se mencionar as transformações da sociedade neste século, por exemplo, vêm à tona especificidades sociais e culturais. Por outro lado, o retorno à origem histórica de diversos conceitos matemáticos evitará que se reforce a crença de caráter "gratuito" aos descobrimentos, caráter este que causa prejuízos ao entendimento do "fazer" desta ciência.

Por outro lado, o valor utilitário é amplamente contemplado em problemas do dia-a-dia, que envolvem contas no supermercado, cálculos com juros, cálculos de áreas de regiões planas, cálculo de volumes, etc. Também o valor utilitário é enfatizado na modelagem matemática, um tipo de resolução de problemas que se comenta a seguir.

4.2 Modelagem matemática

A modelagem matemática consiste em transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, via técnicas matemáticas, interpretando as suas soluções na linguagem não matemática e possível de ser compreendida por não matemáticos ou não cientistas, de modo geral. O problema real é uma parte da realidade e aplicar a modelagem matemática é refletir sobre esta parte da realidade.

A Modelagem Matemática é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual. (BASSANEZI, 2002, p.24)

A modelagem matemática, quando transposta para o ensino, deve seguir as etapas: partir de uma situação real – visualizada a partir de dados coletados – fontes bibliográficas, entrevistas ou resultados de experimentos; formular um problema observando-se os dados; construir um modelo matemático para interpretar a situação real; testar o modelo, ou seja, constatar se o modelo é adequado ou não, por meio de uma ação no real; caso o modelo não seja adequado deve-se buscar um outro modelo.

Assim, a relação matemática pura e matemática aplicada vem à tona quando se aplica este método, logo, o valor formativo é contemplado por apresentar especificidades da construção desse conhecimento na relação matemática pura x matemática

aplicada. Também se contempla o valor utilitário por possibilitar a solução de um problema real. O valor estético emerge na discussão da coerência do modelo. O valor social também transparece ao se valer de um conhecimento matemático para ler, interpretar uma situação do real, resolvê-la e, deste modo, propiciar uma intervenção diferenciada no meio. Esta ação está imbricada ao valor cultural, uma vez que a mudança de ação ou a ação que os conhecimentos desencadearam foram modificadas ou (re)significadas pelos envolvidos, ou seja, o conhecimento matemático pode interferir no entendimento de uma situação real, o que leva os envolvidos a modificar as suas ações e, futuramente, a modificar hábitos.

A maneira como o professor se valerá da modelagem matemática depende da sua concepção de matemática, de como ele vê a relação entre matemática pura e aplicada, por exemplo. Por outro lado, a possibilidade de contemplar outros valores, além do utilitário, está atrelada às situações estudadas e à ênfase que o professor dará às discussões que envolvem a adequação ou não do modelo encontrado.

4.3 Formulação de problemas

Ao formular um problema se constata como alguns valores da matemática, provavelmente não apresentados nas outras abordagens, emergem sem dificuldades. A situação que se relata é hipotética; no entanto, pode ser adaptável (tem sintonia com o meio) a inúmeras salas de aula.

O professor vai desenvolver o conceito de função para uma 8ª série do ensino

fundamental. Ele tem clareza de que tal conceito precisa emergir de uma situação da realidade do aluno, significativa para, pelo menos, a maior parte dos alunos da sala. Ele não tem idéia de como a tarefa se dará... qual o problema que poderá vir nas discussões com os alunos, ou seja, não conhece exatamente os caminhos; no entanto, o delinear dos caminhos será guiado pelo conceito ou pelo assunto que almeja trabalhar.

Mas, por conhecer o bairro em que a escola está localizada, pergunta aos alunos: "Qual o preço de uma casa neste bairro?"

Certamente os alunos vão responder que depende de onde a casa está localizada... se está próxima à escola, ou nas ruas mais distantes ou ainda, na "favelinha" que fica do outro lado da estrada. Outro questionamento: mas qual é o tamanho da casa?

O professor ciente de toda esta problemática já constata se o assunto despertou o interesse ou não. Assim que percebe certo interesse da classe lança a pergunta: Em média, qual o custo de um imóvel residencial no bairro?

Como o professor conhece o bairro, propõe então que os alunos se dividam em grupos – grupos dos que moram na parte A (cercanias da escola e mais próximo às ruas de comércio); parte B (um pouco mais distante da escola e só residências) e parte C (do outro lado da estrada e com residências precárias – "favelinha" do bairro), para facilitar a busca por informações. Trata-se de um pequeno bairro cortado por uma estrada.

Esses grupos vão descobrir o preço por m^2 do terreno, a área que predomina para os terrenos e o preço por m^2 da construção, bem como a área média construída em cada local. Todos os alunos vão procurar saber desses valores com os familiares – se são pedreiros ou empregados da construção civil – ou em construtoras com sede no bairro. O professor deve orientar os alunos na realização da tarefa, auxiliando-os a delinear os caminhos a serem seguidos e aprendendo com eles a superar os obstáculos que aparecerem.

Nas aulas, de posse dos dados, o professor deverá orientar para que os grupos construam tabelas e expressem os seguintes valores, para cada uma das partes do bairro: a) o preço, por m^2 , do terreno; b) a área média do terreno; c) o preço, por m^2 , de construção (material e mão-de-obra) e d) a área média das casas (a área construída). Isto pode ser feito na lousa, pelos alunos e pelo professor, em parceria.

As tabelas com os dados constituem o ponto de partida para os alunos elaborarem uma "fórmula" ou uma "expressão algébrica" para o custo do imóvel em cada uma das partes do bairro. Se fixadas as medidas das áreas do terreno e do imóvel residencial, o custo do imóvel dependerá de duas variáveis: o preço (por m^2) do terreno e o preço (por m^2) do imóvel residencial.

Assim, os alunos podem obter expressões do tipo $C(x, y) = ax + by$, uma função de duas variáveis, onde **a** indica a área média do terreno e **b** a área construída média, respectivamente, para cada parte do

bairro. As letras x e y , as variáveis, indicam os possíveis preços por m^2 do terreno e da construção (material e mão-de-obra). A função, para o imóvel da “favelinha”, pode ser expressa por: $C(y) = 30y$, uma função linear, uma vez que os proprietários constroem suas casas nesses terrenos, sem pagar por eles, pois eles se apropriam dos terrenos.

O que há de novo nestas conversas, nos prováveis encontros e desencontros entre os alunos e o professor? O professor, guiado pelo objetivo que pretende alcançar, deve propor uma discussão que conduza ao entendimento do conceito de função. É este objetivo que vai fazer prevalecer os encontros. O aluno se envolve, dá sugestões, procura dados e o professor com sutileza seleciona os elementos necessários.

O problema não forneceu dado algum. Eles foram construídos, obtidos de situações reais. Não havia assunto matemático para aplicar. Ele foi descoberto pelo aluno, sob a orientação do professor. O professor não sabia a resposta do problema. Diversas respostas foram encontradas pelos alunos.

Neste caso, o aluno percebe que o professor não conhece a resposta. O interesse, por parte do aluno, em fazer do problema um problema seu, pode ser maior, uma vez que ele tem liberdade de procurar as respostas por caminhos que delinea. O professor desencadeia toda a situação-problema.

Mas as atividades envolvendo funções não necessariamente precisam ser concluídas ao se encontrar a expressão para a função. Faz-se necessário ainda que o professor proponha tarefas aplicando o re-

sultado encontrado, como atribuir outros valores para as variáveis, por exemplo. Esse movimento de casos particulares para o abstrato (a fórmula para o custo do imóvel em geral) e depois da fórmula para uma outra situação particular é importante para que o aluno atribua significados ao conceito de função e perceba o movimento de particulares para uma expressão geral e o movimento inverso também.

Por outro lado, a tarefa do aluno não pode parar na simples constatação, ou seja, efetuar os cálculos e verificar o custo de um imóvel em cada uma das partes do bairro. Este nível de linguagem é adequado até a 4ª ou 5ª séries do ensino fundamental. Nas outras séries a sistematização – obtenção da fórmula, no caso – e depois as aplicações são imprescindíveis. Exige-se um maior grau de complexidade nas maneiras de representar ou mesmo interpretar resultados. Se isto não for realizado com cuidado, o aluno não avança no entendimento da linguagem matemática. O professor deve conduzir o aluno na sistematização dos dados. São esses momentos que possibilitam que o aluno incorpore a matemática como linguagem.

Para Mendonça (1999, p.24), na operacionalização da formulação de problemas, o professor deve cuidar para: 1. auxiliar o aluno na compreensão do contexto; 2. assegurar o desencadeamento do processo e 3. rever a utilização de conhecimentos “prévios”, pelos alunos.

O aluno auxiliará no desencadeamento do processo se participar das discussões envolvendo o contexto. Quanto a assegurar o desencadeamento do processo, Mendonça

(p.25-27) sugere os seguintes procedimentos: 1. flagrar situações do contexto escolar ou de um contexto mais amplo; 2. convocar os alunos para a escolha de “temas geradores”; 3. partir de um assunto(ou tema ou mesmo pergunta) previamente escolhido e 4. partir de um modelo matemático conhecido. Segundo Mendonça (1999, p.25):

[...] o professor/a deve estar atento, na sala de aula, para flagrar situações que comecem a se revelar significativas para os alunos/as, ou seja, para perceber que certas relações e particularidades do mundo físico-social passam a prender a atenção dos alunos/as. A partir desta evidência, o professor/a deve procurar participar da conversa sobre a situação, provavelmente já iniciado pelos alunos/as, e aproveitá-la como o diálogo que pode encaminhar a formulação de problemas.

Neste caso, se requer, por parte do professor, o gosto pela troca de idéias com os alunos e um olhar refinado para fazer uma leitura matematizada da situação que se apresenta capaz de prever as suas potencialidades. As situações que podem gerar perguntas interessantes também precisam abarcar alguns conhecimentos já trabalhados com os alunos e ainda avançar, possibilitar a construção de novos conceitos ou novos olhares para conceitos já trabalhados.

O problema que se explicitou permite tratar do valor formativo, pois colocou os alunos diante de uma situação nova, conduzindo-os a tomar atitudes investigativas e a interpretar cientificamente a realidade. Também se mostrou a matemática como uma linguagem que permite interpretar situações do meio, ou seja, se exhibe seu

valor social e cultural. O valor estético também emerge na coerência entre a expressão matemática e a situação que ela permite interpretar, a situação que ela codifica.

O contexto – construído pelas discussões realizadas nas aulas, que se sustentaram em dados reais – ampliou as possibilidades de se contemplar os diversos valores da matemática –, o que nos conduz a conjecturar sobre a sua relevância. A seguir, algumas considerações a esse respeito.

5 Considerações finais

Os valores da matemática podem ser contemplados nas aulas e esta possibilidade existe pelo contexto que se constrói por meio da expansão do texto do problema ou mesmo ao se formular um problema, ou seja, ao se apresentar um problema aberto – sem dados e aparentemente sem as características do que se convencionou denominar problema matemático. As metodologias de resolução de problemas – as que mencionamos – podem não trazer contribuições significativas para a aprendizagem de matemática, no entanto, com problemas e com o contexto que eles geram ou têm o potencial para gerar – e isto pode ser desenvolvido pelo professor – são criadas situações propícias para suscitar a aprendizagem. Sim, pois deste modo, nas aulas estão presentes os diversos valores da matemática. Também se propicia, nestas aulas, a instauração de uma movimentação diferenciada – onde os alunos participam com suas idéias matemáticas, com suas experiências de vida, com suas reflexões – o que pode

despertar no aluno o interesse por esse conhecimento ou uma certa curiosidade que o impele a se interessar e, então, com esse envolvimento. O processo de ensino/aprendizagem pode se iniciar e se realizar... A experiência futura ajudará a validar ou não esta conjectura, isto porque, para Maturana (2001, p.267):

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da cer-

teza, a reconhecer que nossas certezas não são provas de verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos.

Nota

¹ Para saber sobre pesquisa em Educação Matemática ver Fiorentini (1994, p. 1-25).

Referências

- BASSANEZI, Rodney C. *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Matemática 5^a a 8^a série. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 2.ed. São Paulo: Ática 1993.
- DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben, *A experiência matemática*. 6.ed. Lisboa: Gradiva, 1995.
- FIORENTINI, D., *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. 1994. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.
- GARBI, Gilberto G. *O romance das equações algébricas*. São Paulo: Makron Books, 1997.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana*; tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MENDONÇA, Maria do Carmo. Resolução de problemas pede (re)formulação. In: ABRANTES et al. (Orgs.). *Investigações matemáticas na aula e no currículo*. Lisboa: APM, 1999. p.15-33.
- ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. Ensino-aprendizagem da matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida V. et al. *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. (Seminários & Debates). p. 199-218.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POLYA, George. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

SANTALÓ, Luiz A. Capítulo 1. In: HOIZ, Victor Garcia. *Enseñanza de la matemáticas en la educación intermed*. Madrid: Rialp, 1994.

Recebido em 23 de março de 2007.

Aprovado para publicação em 11 de maio de 2007.

Contribuições para o “estado da arte” das pesquisas em educação no período colonial

Contributions to the “state of the art” of research in education in the colonial period

Márcia Regina da Silva*

Marisa Bittar**

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi***

* Doutoranda em Educação (UFSCar). Bibliotecária da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto/SP.
e-mail: marciaregina@usp.br.

** Doutora em História Social (USP). Professora titular do Departamento de Educação e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.
e-mail: bittar@power.ufscar.br.

*** Doutora em Educação (UFSCar). Professora associada do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.
e-mail: dmch@power.ufscar.br.

Resumo

Com o intuito de contribuir para um reconhecimento da produção científica no que diz respeito à temática Educação Colonial, realizou-se uma pesquisa de levantamento no *Currículo Lattes* para a identificação de artigos científicos publicados com esta temática. É importante destacar que o estudo realizado não é exaustivo e definitivo, mas visou apenas uma caracterização dessa produção científica, constituindo-se, portanto, em contribuições ao estado da arte sobre a temática enfocada. Os resultados indicaram que há 23 pesquisadores que trabalham com a história da educação colonial brasileira, porém somente 11 abordam especificamente a educação no período colonial. Observou-se que a produção inicial do campo da história da educação no período colonial vem sendo investigada, ainda que de maneira esporádica, revelando que existe um interesse ainda tímido por este objeto de pesquisa em relação a outras temáticas pesquisadas na área de Educação.

Palavras-chave

História da educação. Educação colonial. Análise da produção científica.

Abstract

With intention to contribute for a recognition of the scientific production in what it says respect to the thematic Colonial Education, a research of survey in the Lattes Resume (or Curriculum Lattes) was become fulfilled for the published scientific article identification with this thematic. It is important to detach that the carried through study is not exhausting and definitive and neither aimed at to the elaboration of a state of

the art on the thematic focused, but only one characterization of this scientific production. The survey indicated that there are 23 researchers that work with the history of the brazilian colonial education, however only 11 approach specifically the education in the colonial period. However, we observe that initial production of the field of the history of the education in the colonial period comes being investigated, despite in sporadical way, showing that the interest for this object exists, but this interest still is shy in relation to other thematic ones searched in the education area.

Key words

History of the education. Colonial education. Analysis of the scientific output.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de caracterizar a produção científica publicada que tem como temática a educação brasileira no período colonial. A motivação para sua elaboração vem da necessidade de maior conhecimento das pesquisas realizadas sobre este período da História da Educação Brasileira, haja vista que, mesmo com o crescimento e consolidação da produção científica brasileira na área de educação, pouco se tem pesquisado e publicado sobre este período da história da educação.

Ao refletir sobre a história da educação, Saviani (2005) menciona que ela se desenvolveu como um domínio de caráter pedagógico paralelamente e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas; embora, ao longo principalmente da última década, os investigadores-educadores especializados na história da educação tenham feito um grande esforço para adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. Essa afirmação demonstra o quanto importante são os estudos a respeito do campo que se denomina História da Educação e que tem sido objeto de reflexão de

várias pesquisas acadêmicas conforme pode ser verificado nos inúmeros trabalhos apresentados em eventos da área e na extensa produção científica disponível.

Hoje, existem inúmeras possibilidades de divulgação das pesquisas científicas, seja por meio impresso, seja por meio digital, o que torna possível realizar um levantamento mais abrangente da produção científica de determinada área do conhecimento. Mesmo assim, dificilmente conheceremos a totalidade de estudos e pesquisas sobre determinado assunto. Talvez seja por esta razão, como acredita Ferreira (2002), que um conjunto significativo de pesquisas denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento” seja produzido.

Este conjunto de considerações constituiu-se em ponto de partida para a realização de um estudo de caráter exploratório e descritivo com o objetivo de caracterizar a produção científica de artigos científicos que tenham a presença da temática educação colonial brasileira. Para o levantamento dos artigos científicos utilizamos como fonte de dados o *Currículo Lattes* da *Plataforma Lattes*. Para fundamentar teoricamente o trabalho recorreremos à literatura de referência da história da educação para a compreensão dos principais aspectos históricos

deste período.

Não é pretensão neste artigo realizarmos uma pesquisa do tipo "estado da arte", mas apenas identificar e apresentar algumas características das pesquisas em educação no período colonial com base em um levantamento desta produção científica.

O artigo está estruturado em quatro partes. Iniciamos apresentando uma breve revisão histórica da educação brasileira no período colonial, seguida de um esboço da historiografia da educação colonial brasileira. Em seguida, traçamos o percurso metodológico da pesquisa e descrevemos e analisamos os resultados obtidos.

A construção deste estudo apoiou-se em uma revisão de literatura sobre a educação colonial brasileira. É o que apresentaremos a seguir.

1 Educação brasileira no período colonial: um breve (re) contar da história (1549-1822)

Segundo Bittar (2006), as fontes são produzidas no passado e estão no passado, mas quem as convoca são pessoas do presente. As fontes são importantes para os questionamentos propostos. Desta forma, o passado só vai ser presente se nós o convocarmos, ou seja, os interesses do presente agem sobre o passado. Esta posição reforça nossa idéia de buscar a compreensão do período colonial tendo sempre como pano de fundo o contexto no qual a história se concretizou.

A educação brasileira atual está calçada nas Leis de Diretrizes de Bases 9394/96 e hoje, mais de 500 anos após o des-

cobrimento, somos um país com cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais (INEP, 2003). A educação pública moderna se caracteriza pela gratuidade, obrigatoriedade, co-educação dos sexos e direcionamento do ensino para o interesse dos alunos. Características discutíveis? Acreditamos que sim, porém, este cenário é bem mais animador do que os 273 anos da educação colonial, já que neste período, a escola era privilégio de poucos.

Dos 273 anos da história brasileira conhecida como período colonial, 210 anos (1549-1759) tiveram a presença e grande influência dos padres jesuítas. Os jesuítas exerceram a hegemonia nesse período. Eles tinham um projeto cultural hegemônico, apesar de se constituírem, a priori, em um grupo muito pequeno. Apesar desta constatação, esta atuação é pouco tratada na pesquisa da história da educação. Porém, acreditamos que dificilmente conheceremos a educação brasileira no período colonial sem reconhecermos os jesuítas como ícones da educação neste período. De acordo com Sangenis (2004, p.43), na história da educação, "é pacífico falar em um 'período jesuítico', absolutizando o fator preponderante ao mesmo tempo em que desconsidera as demais vertentes educacionais identificadas a outros grupos". Outras ordens religiosas se instalaram no Brasil Colônia e dedicaram-se também às catequizações; porém, os jesuítas foram soberanos em relação ao tempo (210) de permanência no Brasil e ao sistema pedagógico desenvolvido.

Qual o papel dos padres jesuítas na educação brasileira? Qual a influência do

processo pedagógico dos jesuítas na educação contemporânea? Apesar de levantarmos estas questões, não temos interesse de tomarmos um posicionamento a priori, pró ou contra as ações dos jesuítas no Brasil, já que observamos ser esta uma característica da historiografia jesuítica, ora com correntes favoráveis, ora com críticas duras sobre a presença dos jesuítas por mais de 200 anos no País.

Para reforçar o que foi dito recorremos a Alves (2005, p.618) que ao se referir à contribuição jesuítica observa que a “análise do patrimônio histórico-educacional, no Brasil, tem transitado abruptamente da apologia à crítica negativa” O autor também comenta que “nem aquela nem esta são caminhos da crítica científica, caminhos da superação por incorporação”.

Sendo assim, para não correr o risco de tomar uma posição precipitada sobre este período, é importante estar atento ao contexto em que os jesuítas estavam inseridos. No século XVI (1517) o Cristianismo estava em crise. A Reforma Protestante de Martin Lutero contribuiu para uma cisão sem volta da cristandade. Por este rompimento com o cristianismo houve guerras sangrentas na Europa. As escolas neste período eram monásticas e catedráticas. As letras da cultura europeia estavam intimamente ligadas à religião (Deus, fé, cristianismo). Sendo assim, a escola nasce ligada à fé. A Igreja tinha o papel de explicitação da fé, era o próprio Estado. Esta realidade marca a origem da Companhia de Jesus.

As principais características das ordens religiosas no século XVI eram a clausura, a oração, a contemplação, o jejum, a

sublimação da vida. Porém, a ordem dos jesuítas não nasce com estas características, nasce mais próximo ao mundo secular. Os jesuítas estavam abertos para conhecer outras experiências. Talvez por esse espírito de peregrinação o Rei de Portugal os tenha escolhido para cristianizar a gente de nossa terra. Embora entendamos que o objetivo do Rei não era criar escolas; mesmo assim, no Brasil, os jesuítas abrem escolas em todas as aldeias, depois os colégios. No século XVI tinham 3 escolas; no final do século XVI, tinham 16 colégios. O número de escolas neste período no País pode ser considerado grande em relação à quantidade de habitantes.

Ao estudar a temática educação no período colonial, não há como nos desvincilarmos da influência das instituições religiosas. A religião teve um papel *sine qua non* para o desenvolvimento da educação e da cultura brasileira, principalmente nos três primeiros séculos após o descobrimento.

A vinda dos jesuítas para o Brasil fez parte de uma estratégia da Igreja Católica que, por volta da década de 30 do século XVI, iniciava o movimento Contra-Reforma. O Concílio de Trento, iniciado em 1535, teve a finalidade de combater a Reforma Protestante e, ao mesmo tempo “renovar” a Igreja Católica diante das grandes mudanças que vinham ocorrendo. Um dos possíveis meios pelos quais se pretendia combater a tomada protestante deu-se através da criação da Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Santo Inácio de Loiola. A proposta da Companhia de Jesus pode ser destacada como:

Uma fé inabalável, como a dos primeiros apóstolos, e dispostos a todos os sacrifícios; uma disciplina que dava aspectos de milícia à nova Ordem, fundada em plena tempestade da Reforma, pelo intrépido soldado de Pamplona e uma cultura literária sagrada e profana, erguida a um nível e utilizada como instrumento de dominação, na luta contra o protestantismo e na instalação do poder da Igreja entre os povos infiéis (AZEVEDO, 1960, p. 502).

Somente em 1549, quase 50 anos após o descobrimento do Brasil, a Companhia de Jesus, sob direção do Padre Manoel da Nóbrega, chega ao país com a missão de converter os gentios e fortalecer o sistema católico abalado pela reforma Protestante. Apesar de uma missão religiosa, os missionários desdobraram-se e multiplicaram suas atividades. Dessa forma, podemos observar nas palavras de Azevedo (1960, p.244) como pode ser definida a proposta da Companhia de Jesus:

A Companhia de Jesus não se limitava a doutrinar a todos com a palavra cristã, edificando-os com os sacramentos e os exemplos de suas virtudes nem empregava somente os meios religiosos para difundir o Evangelho e assegurar a coesão moral e a fidelidade das tribos catequizadas: [...]; abria escolas de ler e escrever, chegando a edificar, com suas próprias mãos, colégios como o de São Vicente, e, em 1554, o de S. Paulo nos campos de Piratininga; concentrava os índios em aldeamento em que, à sombra da igreja e das escolas se cultivavam as terras e se praticavam todas as indústrias necessárias; [...]

Imaginem o impacto que os padres jesuítas tiveram ao chegar no Brasil em 1549, vindos da Europa que, no século XVI, encontrava-se muito mais desenvolvida?

Tão logo chegaram, tiveram que, a princípio, deixar a intelectualidade de lado e trabalharem na construção da cidade de Salvador, sem saneamento básico, convivendo com indígenas, com alimentação diferenciada, sem nenhuma estrutura ou organização.

Segundo Ramos (1977, p.138) "a implantação das escolas jesuítas em nosso meio decorreu, de um lado, dos propósitos missionários da Companhia de Jesus, e, de outro, da política colonizadora inaugurada por D. João III". Chegaram então no Brasil com a finalidade de catequese e ensino e acabaram sendo responsáveis por toda a educação, além do envolvimento em assuntos políticos, na construção de prédios onde se instalaram os colégios e as Igrejas, na administração de fazendas, etc.

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, afirma que os portugueses não tinham uma lógica racional de organização, pois não vieram para cá para construir uma nação. Exemplo disso são as cidades brasileiras, construídas ao "Deus-dará", cheias de vielas tortas e sem planejamento. Porém, o primeiro objetivo dos colonizadores portugueses e dos padres jesuítas era a conversão dos índios. Para isso não mediram esforços.

As escolas e os colégios que os jesuítas construíram foram os principais e os mais sólidos pontos de apoio da expansão missionária. Durante os três séculos que abrangem o período colonial, o ensino no Brasil encontrava-se estritamente ligado ao clero. Embora os missionários se dedicassem ao ministério espiritual, não esqueceram o cultivo das ciências e das letras, período que chamaríamos depois de ensino público.

A vinda dos padres jesuítas não só marca o início da história da Educação no Brasil como também deixa resultados para a nossa cultura e civilização. Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, aborda a formação da sociedade brasileira sob a influência da colonização portuguesa. Ele retrata o cotidiano no Brasil colonial e sua relação com o comportamento do homem brasileiro. Para Freyre (1990), a formação de uma sociedade “agrária, escravocrata e híbrida” relaciona-se com a forma de colonização. Freyre (1990) enfatiza ainda o importante papel dos jesuítas na tentativa de implantar uma sociedade estruturada com base na fé católica. “Para catequizar os índios, os jesuítas decidiram vesti-los e tirá-los de seu habitat. Já o senhor de engenho tenta escravizá-lo”.

Para os padres da Companhia de Jesus, os índios acreditavam em tudo e aprendiam e desaprendiam os ensinamentos rapidamente. Havia uma enorme quantidade de aldeias espalhadas pela floresta, que falavam diferentes línguas. Era preciso unificar as tribos para poder pregar a doutrina católica. O menino indígena servia de intérprete aos jesuítas, que aprendiam com eles as primeiras palavras em tupi. Os padres puderam então escrever uma gramática, unificando as línguas indígenas. Estava criado o tupi-guarani, considerado, segundo Sebe (1982, p.75) “um instrumento apto e próprio para a conquista das almas”. Segundo este autor:

Com o método jesuítico, os índios deveriam primeiro aprender as palavras, depois seu significado, e em seguida as intenções. Isto explica a meta dos loianos em respeito

à língua brasílica. Seriam etapas a serem vencidas. Era o plano que acabou por não desenvolver, ficando apenas nas primeiras etapas. (SEBE, 1982, p.75)

Nos anos de permanência dos jesuítas em solo brasileiro, foram eles quase os únicos educadores do Brasil e, embora guiados por ideais religiosos, davam à educação um papel primordial em seus planos de atividades.

Associar a escola com a Igreja era um pensamento comum no período colonial. Hoje, ao analisarmos este período, não temos dúvida quanto a essa veiculação. Talvez a associação da Igreja com a escola possa ser atribuída ao Padre Manoel da Nóbrega que concebera o plano de levantar sobre os alicerces do ensino toda a obra de catequese e colonização. Aliás, por suas idéias modernas de administração, Nóbrega pode ser considerado o grande estrategista do cristianismo no Brasil colonial. Já a implementação de métodos de estudos pode ser atribuída a José de Anchieta. Anchieta foi considerado figura central no movimento de propagação da fé, tanto pelas suas virtudes como pelas suas aptidões intelectuais.

O material pedagógico utilizado em todos os colégios, nas primeiras décadas, foi elaborado por Anchieta. Este material consistia em canções, pequenas peças de teatro, compêndios. Embora este material não seguisse nenhuma base pedagógica consistente, tornou-se de uso corrente em quase todos os colégios.

É nessa obra de educação popular, nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese, que os jesuítas assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino, e se têm, pois, de procurar o sentido da

missão da Companhia, cujo papel na história dos progressos do Cristianismo e da instrução no Brasil tinha que ser, em mais de dois séculos, tão principal e, incontestavelmente, superior ao das ordens religiosas. [...] Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias. Associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e reinóis, – brancos índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual a unidade política de uma nova geração (AZEVEDO, 1960, p.507).

A falta de material didático para a instrução dos nativos foi sanada em 1599, com a publicação das regras pedagógicas de Santo Inácio: o *Ratio Studiorum*.

Segundo Franca (1952), do ponto de vista histórico, foi por este código – o *Ratio Studiorum* – que se pautaram a organização e a atividade de numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu. No âmbito da Igreja Católica, os jesuítas foram os primeiros a criarem escolas e os colégios vinculados à Igreja, como a tradição hebraica de manter uma escola no fundo na Igreja. Foi nesse processo que nasce o *Ratio Studiorum*. Hoje, ao ler este código podemos considerá-lo uma pedagogia moderna para seu tempo. O *Ratio Studiorum* permaneceu como lei oficial da Companhia durante quase dois séculos, até a supressão da ordem em 1773. Após quase sessenta anos, em 1832, o *Ratio Studiorum* volta a circular pela ordem, após uma revisão. Segundo SEBE (1982, p.58):

O *Ratio Studiorum* visava mais do que os conhecimentos em extensão, uma sistematização. Era a escolástica restaurada que encontrava novas forças e terreno propício. Escolástica restaurada para dar fundamentos filosóficos para os cristãos submetidos às novas condições econômicas.

Portugal se fez forte pela religião, tanto que sob o governo de D. João III definiu-se o império da fé. No Brasil, a Companhia de Jesus ajudou na imposição da metrópole: “O ensino de costumes portugueses, da língua, do respeito à autoridade real, era mantido pelos padres jesuítas que cumpriram aqui a missão colonizadora portuguesa, através do ensino e catequese indígena” (SEBE, 1982, p.54).

Na colônia não existia hospitalidade, base para o comércio entre os nativos, muito menos valores enraizados. Daí é que partimos do pressuposto que nossa cultura foi imposta. Os padres tiveram total liberdade em direcionar a cultura nativa para o Cristianismo e ao modo de vida europeu. Quando falamos em cultura imposta, não quer dizer que foi simples o ensinamento dos nativos, pois é claro, tinham costumes enraizados como a antropofagia e a poligamia, as evasivas de lugar para lugar. O ensinamento implicava a substituição desses valores, ou seja, submetê-los a um processo de aculturação.

Dito isso, por que será que o sistema educacional dos jesuítas permaneceu inviolável por mais de 200 anos? Segundo Sodré (1994, p.17), “o ensino jesuítico sem aprofundar a sua atividade e sem preocupação outra senão a do recrutamento de fiéis e servidores tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente,

subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava". Porém, os jesuítas se envolviam na política, acumulavam bens, de maneira que se tornaram uma ameaça para a ordem vigente.

A posição da Companhia de Jesus foi sempre a de restauradora do dogma e da autoridade. Este posicionamento recebeu críticas nas análises futuras sobre o atraso do afloramento intelectual brasileiro, sendo visto como o caminho inverso da modernidade. É o que observamos na crítica de Azevedo (1976, p.508):

[...] o livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam sem dúvida, alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras.

Após a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal em 1759, foi baixado o Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. O propósito do Rei era acabar com o humanismo medieval (dito jesuítico) para colocar o humanismo iluminista. Se compararmos o *Ratio Studiorum*, método pedagógico utilizado pelos jesuítas, com as propostas deste Alvará, observaremos que, na verdade, o conteúdo pedagógico continuou o mesmo, só houve alterações no método. O Rei de Portugal fez então, com a implantação destas leis, a grande Reforma da Educação, já

com intuito de participar da Revolução Industrial que estava para acontecer. A nosso ver, as propostas do Alvará iam contra o processo da Revolução Industrial, principalmente no que diz respeito ao conteúdo.

Portanto, com a expulsão dos jesuítas, ainda no período colonial, a Educação estagnou-se. E o Império, que se inicia em 1822, com a Independência, recebe de herança um país com sérios problemas educacionais.

2 Esboço da historiografia da educação colonial brasileira

Existem autores importantes na historiografia da educação brasileira. Porém, de forma geral, a maioria dos autores dedica capítulos ou parte de uma obra para falar da colonização ou catequização; aliás, palavras interpretadas, quase sempre, como sinônimos de educação. De forma alguma estamos levantando uma crítica a este respeito, já que como destacamos anteriormente, não há como desvencilharmos a Educação da Igreja neste período da história brasileira.

Dividimos, neste artigo, a historiografia da educação colonial brasileira, caracterizada pelos livros publicados, em dois grupos: a) a literatura dos primeiros jesuítas, que tem como principais representantes os padres jesuítas José de Anchieta e Manuel da Nóbrega; b) a literatura de referência, na qual identificamos como principais representantes, os seguintes autores: João Capistrano de Abreu, Fernando de Azevedo, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Anísio Teixeira.

Além destes dois grupos, incluímos a monumental obra *História da Companhia de Jesus no Brasil* do Padre Serafim Soares Leite pela sua importante contribuição à compreensão do papel dos jesuítas no Brasil.

O Padre José de Anchieta veio para o Brasil em 1553, junto com outros padres que, em oposição à Contra-Reforma, tinham a catequese como objetivo. Anchieta utilizava o teatro e a poesia para catequizar os índios. Das suas contribuições culturais para o nosso país, podemos citar as poesias em verso medieval (destaque: *Poema à Virgem*), os autos que misturavam características religiosas e indígenas, a primeira gramática do tupi-guarani (a cartilha dos nativos), além da fundação de um colégio. Conforme Azevedo (1976, p.13):

As atividades em que se desdobrou, para conquistar e dominar o gentio, palmilhando sertões, penetrando aldeias, construindo igrejas, pregando e ensinando, assistindo a todos e provendo a tudo, chegaram a espantar, não só pela variedade de aspectos que revelam, de uma personalidade extraordinariamente dotada, como pela intensidade da chama ideal em que viveu e se consumiu o grande educador e missionário.

Destacamos de sua obra as *Informações e fragmentos históricos (1584-86)*, em que Anchieta escreveu sobre a vida dos padres da Companhia mortos no Brasil. Suas cartas também merecem destaque, por serem consideradas fontes importantes sobre o primeiro século colonial. "Seus sermões e escritos são o testemunho de uma inteligência rara e arguta, produto de um tempo dividido entre a idealização nostálgica do passado e a esperança profética de um

futuro grandioso, apaixonado e barroco" (VAINFAS, 2000, p.447).

Padre Manuel da Nóbrega foi um sacerdote jesuíta chefe da primeira missão jesuítica à América. As cartas enviadas aos seus superiores são documentos históricos sobre o Brasil no período colonial e a ação jesuítica no século XVI. "Toda a atuação do Padre Manuel da Nóbrega pode ser pesquisada na sua riquíssima correspondência, publicada em várias edições, a melhor das quais por Serafim Leite sob o título "Cartas do Brasil e mais escritos do Padre Manuel da Nóbrega", Coimbra, 1955" (VAINFAS, 2000, p.461). Nas cartas, encontra-se o início da história do povo brasileiro sob o ponto de vista de um catequizador. Entre seus escritos mais importantes estão *Diálogos sobre a conversão do gentio*(1554), primeira obra em prosa da literatura brasileira, e *Cartas do Brasil* (1549-1570).

Nóbrega foi um grande articulador no plano de colonização que os padres jesuítas implementaram no Brasil. Suas cartas trazem detalhes de sua missão no Brasil; podemos, por exemplo, observar neste trecho, retirado da carta de 8 de maio de 1558, enviada ao padre Miguel Torres, Provincial de Portugal, como Nóbrega acredita que a Coroa Portuguesa deveria se posicionar em relação aos índios:

A lei, que lhes hão de dar, é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre os cristãos, tendo

terras repartidas que lhe bastem, e com estes Padres da Companhia para os doutrinar. (NÓBREGA, 1955 apud BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2005, p.156)

Já os autores de referência são aqueles que se tornarem presentes em quase todos os trabalhos sobre a história da educação brasileira. Ao apontarmos estes autores não queremos com isto afirmar que sejam eles os únicos a se destacarem no campo da historiografia brasileira. Além da indiscutível representatividade que estes autores têm no panorama das ciências humanas brasileiras, a escolha de seus nomes foi orientada pelo fato de que em suas obras podemos identificar aspectos fundamentais para a compreensão da educação brasileira no período colonial. No contexto deste trabalho, suas obras adquirem o sentido do que, apropriadamente, Silviano Santiago (2000) chamou de "intérpretes do Brasil" e até onde nos interessa destacar em suas obras, ousamos dizer "intérpretes da educação brasileira".

Capistrano de Abreu publicou em 1907 o livro *Capítulos de história colonial (1500-1800)*. Esta obra foi considerada inovadora, pois o autor conseguiu criar uma nova abordagem das questões históricas do período colonial relacionando-as à diversidade cultural, ou seja, uma forma pluralista de análise da história. Capistrano identifica as diferenças existentes entre o modo de vida dos grupos existentes. Sua obra é caracterizada por tratar-se de uma análise sociocultural do período colonial.

Na década de 1930, destacamos a presença de três intelectuais brasileiros, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda

e Caio Prado Junior, que marcaram a historiografia do Brasil Colonial ao publicarem as seguintes obras consecutivamente: *Casa Grande & Senzala*, *Raízes do Brasil* e *Formação do Brasil Contemporâneo*.

Gilberto Freyre inicia seus estudos sobre a História do Brasil na década de 1920. Antropólogo de formação fez uma contribuição enriquecedora para a historiografia do período colonial ao publicar, em 1933, *Casa Grande & Senzala*. Freyre conseguiu aliar em sua obra a antropologia a uma abordagem histórica. Freyre retrata as relações entre senhores e escravos, chamando a atenção para a importância do negro na formação da cultura brasileira.

Sérgio Buarque de Holanda, outro grande intérprete para a análise do período colonial, publicou, em 1936, o célebre *Raízes do Brasil*. Nesta obra, Sérgio Buarque preocupou-se em compreender os elementos formadores da colonização brasileira. Para isso ele embrenha-se na análise de Portugal ("fronteira da Europa") e de sua adaptação nas terras tropicais: "De Portugal nos veio à forma atual de nossa cultura: o resto foi matéria plástica que se sujeitou, bem ou mal, a essa forma" (1995). Assim como Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque interpreta o Brasil colonial com a mesma tradição do pluralismo.

Já Caio Prado Junior, no livro *Formação do Brasil Contemporâneo*, publicado em 1942, faz um estudo do Brasil Colonial buscando a compreensão do presente em relação à história econômica. Caio Prado tem como fio condutor em sua obra o sentido da colonização que tinha como objetivo principal a acumulação de rique-

zas para Portugal. Podemos destacar como característica de sua obra a abordagem teleológica e a explicação estrutural e holística da sociedade colonial.

Encontramos na literatura além de elogios, críticas às obras citadas, por exemplo, há quem fale que Gilberto Freyre amenizou a escravidão ao retratar o cotidiano dos negros em *Casa Grande & Senzala*, ou que Caio Prado em *Formação do Brasil Contemporâneo* tenha sido preconceituoso ao dar um sentido de inferioridade moral dos escravos (GOMES, s.d.). Porém, não podemos deixar de considerar o contexto histórico do período em que as obras foram escritas e, também, a importância dessa literatura para a análise histórica da formação do Brasil. As obras, cada qual com sua importância, nos fornecem elementos para a compreensão da Educação no período colonial. E é justamente por esses elementos que as consideramos obras de referência para o estudo da educação colonial.

Fernando de Azevedo também contribuiu com a historiografia brasileira, principalmente ao publicar, em 1946, *A cultura brasileira*, obra na qual o autor demonstra sua visão nacionalista dos problemas do Brasil. Este livro compreende três tomos. Destacamos o terceiro tomo, *A transmissão da cultura*, no qual focaliza, entre outros temas, o sentido da educação colonial, o ensino, as origens das instituições escolares, a renovação do sistema educativo. Fernando de Azevedo faz também uma apreciação coerente do sistema educacional que os jesuítas mantiveram no Brasil durante mais de dois séculos. Esta obra nos dá subsídios para a análise da educação e

tem como foco principal a formação da cultura brasileira.

Anísio Teixeira, contemporâneo e parceiro de Fernando de Azevedo, na luta pela Educação Brasileira, também trouxe uma rica contribuição para a historiografia da história da educação brasileira. No livro *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, Anísio Teixeira faz uma análise do Brasil colônia para entender o ensino. Esta obra merece ser destacada por suas contribuições ao estudo da educação colonial.

Enfim, encerramos com Serafim Soares Leite, padre jesuíta e historiador, que produziu vários trabalhos de reconhecida importância sobre a Companhia de Jesus, entre os quais *Artes e Ofícios dos jesuítas no Brasil*, em 1953. Escreveu também a importante obra em dez tomos, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, sendo que nos tomos IV e V, que tratam da colonização, assim como dos aldeamentos, organização e o trabalho dos jesuítas nas missões do Maranhão, Grão-Pará e da Bahia ao Nordeste, nos séculos XVI, XVII e XVIII. A obra de Serafim Leite é caracterizada por ser um trabalho exaustivo, por ter levantado documentos primários arquivados pela própria Companhia de Jesus. Seu rigoroso trabalho é considerado um verdadeiro acervo de informações reunidas a respeito da obra jesuíta no Brasil. Em suas obras encontramos elementos importantes que corroboram para o estudo da educação no período colonial.

Assim como Alfredo Bosi (1992), também compactuamos da opinião que estudar o processo jesuítico no Brasil

Colonial exige uma reflexão sobre a própria cultura brasileira. Observamos que estes autores que consideramos clássicos da história da educação brasileira relacionam em suas obras o processo de colonização com a formação da cultura brasileira. Prova disso, é a obra de Fernando Azevedo, *A cultura brasileira*, que se tornou uma das fontes principais para a reflexão do período colonial brasileiro. Freyre (1990), também analisa o período colonial tendo como fio condutor a cultura brasileira. Na literatura mais recente, destacamos Paiva (1982), em que observamos críticas e aceitação da experiência jesuítica, também tendo como pano de fundo os aspectos culturais da colonização.

O rápido esboço historiográfico que se acaba de fazer buscou apresentar os principais autores e obras sobre a educação colonial brasileira.

3 Os caminhos da pesquisa

Com o intuito de identificar os artigos científicos em que a Educação Colonial é tomada como objeto de análise, realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva em que os dados foram coletados no *Currículo Lattes* dos pesquisadores.

Para a coleta de dados, fizemos uma busca por assunto no *Currículo Lattes*, utilizando como estratégia de busca a frase exata "Educação Colonial" e como delimitador de busca os pesquisadores Doutores e Demais Pesquisadores que atuam na grande área Ciências Humanas, mais especificamente na área de Educação. O levantamento considerou somente os autores

que publicaram artigos científicos explorando a educação colonial.

Deixamos de lado os pesquisadores que desenvolveram trabalhos com esta temática em outras fontes de informação, como por exemplo, artigos de jornais e anais de eventos. Os trabalhos apresentados nos anais de eventos com a temática educação no período colonial são objetos de pesquisa da tese de doutorado que se encontra em desenvolvimento¹. Já as dissertações e teses que priorizaram a Educação Colonial foram analisadas em recente artigo de Hayashi, Hayashi e Silva (2006).

É importante enfatizar que não pretendemos, com este levantamento, realizar um "estado da arte" da Educação Colonial brasileira, mas apenas uma caracterização das pesquisas já publicadas com esta temática, de modo a contribuir para este campo do conhecimento: a História da Educação brasileira no período colonial.

Deste ponto de vista, o estudo realizado não é exaustivo e nem definitivo e apresenta algumas limitações. As principais dificuldades referem-se à cobertura, abrangência e limitação da base de dados pesquisada. Com isto, os pesquisadores que não definiram em seus artigos a palavra-chave "Educação Colonial", ou aqueles que não atualizaram seus currículos na base de *Currículo Lattes*, não estão presentes no resultado do levantamento.

4 Quem pesquisa hoje a educação colonial?

O levantamento realizado no *Currículo Lattes* nos possibilitou recuperar as referências das publicações. Tendo em mãos essas referências, foi possível identificar quais são os pesquisadores e quais as vertentes estudadas do período colonial.

A pesquisa resultou em 23 pesquisadores. Dos 23 pesquisadores identificados, dois pesquisadores concluíram o pós-doutorado, 16 são doutores, dois são mestres, um especialista e dois graduados. Dos 16 pesquisadores doutores, 10 fizeram doutorado em Educação. Os pesquisadores têm produzido pesquisas abrangendo com maior frequência as seguintes temáticas: História da Educação Brasileira, Educação Colonial e Educação.

Destes 23 pesquisadores, apenas 10 tiveram alguma publicação que aborde a temática "Educação Colonial". Vale ressaltar que consideramos somente as publicações de artigos científicos. Sendo assim, 13 pesquisadores não publicaram artigos científicos com esta temática e, portanto, estes pesquisadores não se enquadraram nos critérios da pesquisa.

Entre 1988 e 2006, 36 artigos científicos, que tiveram como objeto de análise a Educação Brasileira no período colonial, foram publicados pelos 11 pesquisadores identificados. Dos 36 artigos publicados, apenas 1 artigo foi publicado na década de 1980, o que corresponde a 2,7% dos artigos. 41,6% dos artigos foram publicados na década de 1990 e 55,5% foram publicados na década de 2000. Este resultado cha-

ma a atenção para o fato que somente um artigo foi publicado antes dos anos 1990. Apesar de essa situação merecer maiores discussões, devemos lembrar que nossa estratégia de busca e nossa fonte de dados podem não ter recuperado todos os artigos científicos já publicados com esta temática. Porém, podemos afirmar, com base nos resultados obtidos, que o interesse pelo estudo da História da Educação no período colonial é recente, ou seja, a partir do ano 2000.

Em relação aos periódicos em que os 36 artigos identificados foram publicados, verificamos que 13,8% referem-se à *Educação em Questão*, publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e 11,1% no periódico *Comunicações*, publicado pela UNIMEP de Piracicaba-SP, ambas indexadas na lista Qualis – Educação da Capes, sendo a primeira categorizada como Qualis Nacional C e a segunda como Qualis Nacional B.

Os pesquisadores publicaram um número maior de artigos em periódicos da Região Nordeste (41,6%) e da Região Sudeste (30,5%). Este resultado aponta para uma presença maior destas regiões na produção científica sobre a Educação Colonial.

Tendo em vista o número de publicações, identificamos que dois pesquisadores se destacaram em pesquisas sobre esta temática. Ferreira e Bittar publicaram, desde o ano 2000, oito artigos em parceria, que tratam especificamente sobre a educação no período colonial. Os autores foram os primeiros a utilizar o conceito de "casas de

bê-a-bá" para caracterizar as escolas de primeiras letras. Em seus artigos, podemos observar maior interesse pela educação jesuítica no Brasil colonial, levantando aspectos sobre a colonização, evangelização jesuítica, catequese, escravidão, educação dos negros e sobre as fazendas de gado no Brasil colonial.

Paiva publicou, entre os anos de 1999 e 2004, seis artigos sobre o período colonial. Percebemos que seus artigos abordam com maior especificidade a catequização dos índios no processo de colonização, a educação jesuítica, bem como o autor demonstra um interesse para as questões relacionadas à formação da cultura na sociedade brasileira. Vale ressaltar que Paiva também publicou dois livros: *Colonização e catequese*, em 1982, e *Padre Vieira*, em 2002. Ambos os livros abrangem aspectos da educação no período colonial. Apesar de o autor não se considerar um especialista em questões sobre a educação jesuítica no período colonial, podemos considerar suas obras como referências para o estudo da temática "Educação Jesuítica no Brasil".

Observamos que alguns pesquisadores trabalham com a questão da educação colonial em regiões específicas no Brasil colonial. Casimiro (1997, 1998, 2001) publicou três artigos sobre a educação colonial na Bahia e abordou em seus artigos questões relacionadas à ação da Igreja Católica, à atuação dos jesuítas e à educação dos escravos. Nunes (1997) também publicou um artigo sobre a educação colonial na Bahia no qual enfoca especificamente a educação jesuítica. Damasceno (1995, 1998, 1999) trabalhou em seus três artigos

com a temática educação colonial no Pará, mais especificamente com a questão da colonização e legislação educacional no Pará. Já Sellaro (1997) aborda a organização e a educação em Pernambuco, no período colonial.

Casimiro, além de publicar artigos sobre a Educação Colonial na Bahia, também publicou cinco artigos, no período de 1998 a 2005, com a temática "pedagogia jesuítica", levantando aspectos como a ação dos jesuítas na educação dos escravos no Brasil Colonial.

Alves (1996) publicou um artigo sobre a circulação e o consumo de livros clássicos da ilustração no Brasil Colonial, contribuindo para as pesquisas sobre a produção de livros texto no Brasil Colônia. Alves (1988; 2003) também demonstrou em dois artigos o interesse pela temática "Educação Jesuítica".

Nagel (1996a;1996b) publicou dois artigos sobre a educação escolástica no Brasil e sobre a escravidão em 1998. Mais recentemente, Nagel (2005), publicou um artigo sobre a educação colonial sob a égide da modernidade. Oliveira (1991) abordou a questão da cultura e da educação no período colonial.

A temática da produção científica levantada – caracterizada pelos artigos de periódicos – nos leva a afirmar que a educação no período colonial está quase sempre ligada à atuação dos jesuítas. Esta afirmação se baseia no fato de que a maioria dos trabalhos recuperados tem no título as palavras "Educação" e "Jesuítas".

Considerações Finais

Além da produção científica considerada neste artigo como obras de referências sobre a educação no período colonial e da produção científica contemporânea, existe, ainda, uma literatura, normalmente conhecida como livros textos, que é utilizada por docentes como literatura de apoio, principalmente nos cursos de Pedagogia. Esses livros, geralmente sobre a história da educação brasileira, abordam de forma muito tênue a presença dos jesuítas na educação colonial, sendo que em poucas páginas são descritos os mais de 210 anos deste período.

As obras de referência sobre a História do Brasil Colônia acabam abordando a questão da educação neste período. Estas obras são relatos e análises do período colonial, que geralmente contribuem para a historiografia da educação por apresentarem aspectos mais detalhados da cultura e da educação colonial. Existem, ainda, os artigos científicos que possuem um caráter menos exploratório e com temáticas mais direcionadas à compreensão da educação colonial. Existe também a produção científica sobre a educação no período colonial representada pela literatura cinzenta, por exemplo, os trabalhos apresentados em eventos científicos e as dissertações e teses.

Quanto ao período de publicação da produção científica comentada neste artigo, observamos que existe uma parte das publicações, caracterizada pelos livros, que foi produzida entre as décadas de 1930 e 1960, e outra parte, representada pelos artigos científicos, que estão concentradas entre as décadas de 1990 e 2000.

A literatura sobre a história da educação brasileira dá margem a interpretações distintas quanto à questão da ação dos jesuítas na educação brasileira colonial. Este é um tema que provoca posições antagônicas: apoloética e/ou crítica aos jesuítas. Para Alves (2005, p.631):

Não por acaso, no século XVI e início do século XVII, testemunhos contemporâneos variados, inclusive pensadores do porte de Bacon, apontaram o colégio jesuítico como a forma educacional mais avançada. Até os adversários renderam-se a esse fato.

De forma geral, podemos observar que existe muito a ser pesquisado neste campo. As grandes obras já existentes devem ser mais exploradas, documentos primários devem ser analisados com diferentes olhares. Há muito a ser produzido e explorado. Essa afirmação ainda pode ser reforçada ao verificarmos que, no levantamento realizado no *Currículo Lattes*, há 23 pesquisadores que trabalham com a história da educação brasileira, porém somente 10 abordam especificamente a educação no período colonial.

A produção inicial do campo da história da educação no período colonial vem sendo investigada, ainda que de maneira esporádica, revelando que existe um interesse ainda tímido por este objeto de pesquisa em relação a outras temáticas pesquisadas na área de educação. Porém, é passível de se entender que existe realmente um maior interesse por pesquisas com temas considerados da "moda", aqueles que são prestigiosos (cf. BOURDIEU, 1989). Além do mais, o estudo da educação colonial envolve uma afinidade grande do pesquisador

com a temática, pois além da complexidade das questões, é necessário um trabalho árduo para localizar e ter acesso aos documentos primários, fontes importantes de informação.

Nota

¹ SILVA, M. R. da. *Educação Brasileira no período colonial: estudo do campo baseado em redes de colaboração científica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. (Em elaboração)

Referências

- ABREU, Capistrano. *Capítulos de história colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.
- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.617-635, maio/ago. 2005
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Universidade de Brasília, 1960.
- _____. *A transmissão da cultura (parte 3)*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amálio. Casas de Bê-a-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. *Revista Educação em Questão*, v.22, n.8, p.153-181, jan./abr. 2005.
- BITTAR, MARISA. Os jesuítas no Brasil colonial. In: ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA NO BRASIL: 1549-1759, 6., 2006. (Palestra proferida). Disponível em: <<http://www.ies.ufscar.br/lucech/programas/0235y0o7801.html>>. Acesso em: 03 nov. 2006.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.79, ago. 2002
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum: introdução e tradução*. Rio de Janeiro, Agir, 1952.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- GOMES, Rodrigo Elias Caetano. *Nota historiográfica sobre a sociedade colonial*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.klepsidra.nte/klepsidra17/colonial.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2006.
- HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SILVA, Márcia Regina da. *Panorama da educação jesuítica no Brasil colonial: síntese do conhecimento em teses e dissertações*. (Prelo)
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Estudo detalha situação do analfabetismo no País*. 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>

imprensa/noticias/outras/news03_19.htm>. Acesso em: 04 nov. 2006.

PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. v.1. 108p.

RAMOS DE CARVALHO, Laerte. Ação missionária e educação. In: HOLANDA, S. B. de (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 4.ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977 (Tomo I, v.1).

SANGENIS, Luis Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na educação brasileira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a especificidade do objeto da história da educação*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html>>. Acesso em: 10 set. 2005.

SEBE, José Carlos. *Os jesuítas*. São Paulo: Brasiliense, 1982. v. 1.

SANTIAGO, Santiago (Org). *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Aguilar, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da história da educação brasileira*. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Lista dos artigos científicos identificados no Currículo Lattes

1. ALVES, Gilberto Luiz. A obra educacional da Companhia de Jesus, segundo a historiografia. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v.1, n.9, 2003.
2. _____. A circulação e o consumo de livros clássicos da ilustração no Brasil Colonial: 1759-1822. *Intermeio*, Campo Grande, v.2, n.3, p.40-49, 1996.
3. _____. A catequese jesuítica e a historiografia católica. *Educação em Questão*, Natal, v.1, n.2, p.146-158, 1988.
4. BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. *Educação em Questão*, Natal, v.22, n.8, p.153-181, 2005.
5. _____. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, p.171-195, 2004.
6. _____. A pedagogia da escravidão nos sermões do Padre Antonio Vieira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.84, p.43-53, 2004.
7. _____. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.80, n.196, p.472-482, 2002.
8. _____. Educação Jesuítica e fazendas de gado no Brasil Colonial. **Revista de educação**, Pirassununga, v.4, n.4, p.97-108, 2001.
9. _____. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *Série-estudos*, Campo Grande, v.12, p.135-143, 2001.

10. _____. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.81, n.199, p.452-463, 2003.
11. CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. A ação da igreja católica na Bahia Colonial. *Revista Consciência*, V. da Conquista, v.7, 1998.
12. _____. A concepção pedagógica de Jorge Benci para os escravizados coloniais. *Revista Histedbr, on-line*, v.3, 2001.
13. _____. A economia cristã dos senhores no Governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica simultânea para os senhores e escravos. *Cadernos de Pesquisa Nufihe*, Salvador, v.3, p.187-210, 1999.
14. _____. Elementos fundamentais da pedagogia jesuítica. *Educação em Questão*, Natal, v.20, n.6, p.107-129, 2004.
15. _____. Para um estudo sobre a educação na Bahia Colonial. *Cadernos de Pesquisa Nufihe Educação Temas e Problemas*, Salvador, v.1, p.9-16, 1997.
16. _____. Cartilhas e catecismos usados no Brasil Colonial. *Educação em Questão*, Natal, v.25, n.8, p.182-205, 2005.
17. _____. Quatro visões do escravismo colonial: Jorge Benci, Antônio Vieira, Manuel Bernardes e João Antônio Andreoni. *Politeia História e Sociedade*, V. da Conquista, v.1, p.141-159, 2001.
18. _____. Raízes da pedagogia jesuítica. *Cadernos de Pesquisa Nufihe*, Salvador, v.2, p.119-134, 1998.
19. DAMASCENO, Alberto. Colonização e educação no grão – Pará: algumas notas críticas. *Revista Asas da Palavra*, Belém, v.5, n.10, 1999.
20. _____. Legislação e Educação na América colonial e Imperial no Pará. *Comunicações*, Piracicaba, v.5, n.10, 1998.
21. _____. Problemas na investigação histórica da educação colonial e imperial no Pará. *Revista Ver a Educação*, Belém, v.1, n.1, 1995.
22. FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A colonização luso-jesuítica e a desconstrução da cultura ameríndia. *Revista Educação e Cidadania*, Campinas, v.5, p.101-112, 2006.
23. _____. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista de Educação*, Pirassununga, v.3, p.243-263, 2000.
24. NAGEL, Lizia Helena. Educação Colonial sob a égide da modernidade. *Educação em Questão*, Natal-Rio Grande do Norte, v. 22, n. 8, p. 133-152, 2005.
25. _____. Educação Colonial: escolástica ou burguesa?. *Educação em Questão* v.6, n.2, p.24-38, 1996a.
26. NAGEL, Lizia Helena. Educação & atividade humana: um estudo sobre a possibilidade da educação escolástica no Brasil. *Apontamentos*, Maringá, v.52, p.2-43, 1996b
27. _____. Escravidão & reflexão & educação. *Acta Scientiarum*, Maringá, v.20, p.71-76,

28. NUNES, A. A. A bipolaridade da educação jesuítica na Bahia colonial. *Revista da Academia Baiana de Educação*, Salvador-BA, v.1, n.5, p.53-59, 1997.
29. OLIVEIRA, L. C. V. Educação e cultura no período colonial. *Educação e Realidade*, porto Alegre, v.16, p.15-26, 1991.
30. PAIVA, José Maria de. A sociedade brasileira nos séculos XVI e XVII. *Comunicações*, Piracicaba, v.6, n.2, p.60-67, 1999.
31. _____. Catequese dos índios e imposição cultural – Brasil, século XVI. *Comunicações*, Piracicaba, v.9, n.2, p.17-36, 2002.
32. _____. El papel de la catequesis de los indios en el proceso de colonización. Brasil, 1549-1600. *Paideia*, Universidad de Concepción, v.33, p.99-118, 2002.
33. _____. Transmitindo a cultura: a catequização dos índios do Brasil: 1549-1600. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.1, p.135-156, 2000.
34. _____. Raízes da educação brasileira. *Comunicações*, Piracicaba, v.11, n.1, p.45-57, 2004.
35. PAIVA, José Maria de; VALDÉS PUENTES, R. A proposta jesuítica de educação: uma leitura das Constituições. *Comunicações*, Piracicaba, v.7, n.2, p.122-133, 2000.
36. SELLARO, Leda Rejane. Organização e funcionamento da educação em Pernambuco no período colonial. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.1, p.59-67, 1997.

Recebido em 02 de fevereiro de 2007.

Aprovado para publicação em 28 de março de 2007.

O Império Asteca e as escolas para a formação de guerreiros e sacerdotes

The aztec empire and the schools for the development of the warriors and priests

José Joaquim Pereira Melo

Doutor em História e professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá.
e-mail: jjpmelo@pop.com.br

Resumo

Uma das características da civilização asteca foi a importância atribuída à educação, o que levou os membros dessa sociedade a acreditarem que eram convocados a ensinar os seus pares. Mas os primeiros educadores eram sempre os pais. Apesar do carinho que dedicavam à educação dos filhos, a disciplina, era severa, razão de abundarem os castigos físicos. De modo formalizado, a educação asteca era ministrada em dois centros de ensino: *tepochcalli* e *calmecac*. O primeiro, de caráter prático e rústico, tinha por objetivo a preparação para a vida comum ou para a atividade bélica; enquanto o segundo, de cunho seletivo, estava voltado para a preparação para a vida religiosa ou para os altos cargos do estado. Estes modelos assumidos pela educação asteca atendiam às necessidades produtivas da sociedade e às exigências da estrutura de dominação.

Palavras-chave

Asteca. Guerreiros. Sacerdotes.

Abstract

One of the fundamental characteristics of the Aztec civilization was the importance given to education what made the members of that society believe that they were chosen to instruct their peers. Parents were always the first educators who in spite of the love and fondness given to their children also educated them under strict discipline which included physical punishment. The Aztecs had two formal educational centers: *tepochalli* e *calmecac*. The first one more practical and rustic was intended to prepare the individuals for everyday life and as warriors while the other prepared the elite to become priests and high government officers. These educational models met the Aztec society's productive needs and the demands of the dominative structure.

Key words

Aztecs. Warriors. Priests.

A notável civilização desenvolvida pelos astecas¹ durante os séculos XIV e XV, graças ao seu caráter guerreiro, permitiu a formação de um imenso império, que cobriu toda a zona meridional do atual território mexicano.

Os espanhóis descobriram esse território em 1519, e, deslumbrados, entraram em Tenochtitlán. Até então, não haviam visto nada semelhante em terras americanas: grandes cidades, mercados, palácios suntuosos, templos, uma complexa organização política e social; enfim, riquezas inimagináveis, o que levou Bernal Díaz del Castillo² a considerar a visão da capital como algo irreal, uma fantasia, coisa própria das novelas de cavalaria (DÍAZ DE CASTILLO, 1947).

Herdeiros dos povos que os antecederam no planalto de Anahuac, os astecas representam uma síntese da produção cultural desenvolvida ao longo de nove mil anos naquele território. Na efetivação desse quadro, a educação teve papel fundamental, em vista da preocupação das autoridades e da população em geral com a formação do homem asteca. Assim sendo, a educação cumpriu a sua parte na manutenção dessa sociedade, de forma a ser tão previsível que não se considerava a possibilidade de ser rompida a ordem social, pois o mundo, pelo menos em princípio, era entendido como determinado pelos deuses. Nessa conjuntura, coube à educação instrumentalizar o homem asteca para responder a essa situação, organizando de maneira detalhada a sua vida social. Nesse detalhamento, destacaram-se duas instâncias educacionais: a informal e a formal.

1 A Educação informal

Uma das características da civilização asteca foi a importância dada à educação, ao ponto de constituir uma das peças da defesa montada por Frei Bartolomé de Las Casas³ contra a exploração do nativo americano, pela corte de Espanha.

Otro argumento asaz claro de la prudencia gubernativa y policia ordenada y senalado uso de razón destas naciones, y loables costumbres, quiero aquí traer, (...) la summa diligencia y no poco fatigable cuidado que tuvieron en la disciplina y honesta y racionalísima crianza de sus hijos (LAS CASAS, 1958, p.286).

A partir de Montezuma I⁴, os soberanos de Tenochtitlán tornaram o ensino obrigatório, criando escolas em cada *calpulli*⁵. Apesar de funcionarem em regime de internato, isso não impedia que os alunos fossem dormir em suas casas.

A importância atribuída à educação levou os astecas a acreditarem que eram convocados a ensinar os seus pares. Nesse clima educacional, coube aos anciãos uma participação ativa na aprendizagem de crianças e jovens, ao socializar os saberes acumulados ao longo dos anos. Essa ação pedagógica foi promovida e amparada pelas quatorze leis de Montezuma I que consagraram na sociedade asteca a supremacia do antigo sobre o novo e dos velhos sobre os jovens. Por meio dessas leis, o imperador conclamava os idosos a castigar e corrigir os jovens e velar por que eles cumprissem suas obrigações, bem como os exercícios habituais, evitando dessa forma que ficassem na ociosidade (TODOROV, 1992).

Esta regulamentação por meio de leis aponta para a complexidade e as contradições da sociedade asteca e a existência de atores sociais resistentes à ordem posta – como criminosos, alcoólatras, prostitutas, ladrões e ociosos, entre outros – num indicativo das suas insatisfações com o que se instituía em sua sociedade. Mesmo com alguns quadros dissonantes, a educação era uma preocupação coletiva e quase unânime da sociedade. Por suas atribuições, o imperador era o maior responsável pelo processo educacional, tanto que começava sempre seu reinado dando uma série de conselhos morais como programa de governo.

1.1 A educação familiar

Conquanto a sociedade e as autoridades imperiais estivessem comprometidas com o processo formativo, os primeiros educadores eram sempre os pais. Aos meninos ensinava-se o cultivo da terra, a caça, a pesca e a bravura; às meninas, os serviços domésticos, o recatamento e a castidade; para ambos, a lealdade, a obediência, o respeito às tradições. Apesar do carinho e do desvelo com que os pais se dedicavam à educação dos filhos, a disciplina era severa, razão de abundarem os castigos físicos. Antes dos oito anos, a disciplina era obtida pelo método da repressão, mas, a partir de então, os pais recorriam aos castigos corporais, que se tornavam cada vez mais severos à medida que os filhos cresciam. As punições apresentavam uma gradação: beliscão; açoite com vara; picadas com espinhos de *maguey*⁶; irritação das mucosas, dos olhos

e nariz pela inspiração forçada de gases produzidos por fumaça; exposição a baixas temperaturas, sem roupas, durante todo o dia. Esse rigor disciplinar, com requintes de crueldade, parece indicar o desejo da sociedade asteca de obter uma rápida socialização dos seus jovens e assim antecipar o ingresso desses novos membros nos seus quadros produtivos (BELTRÁN, 1992). Mas os castigos físicos não substituíam os conselhos dos pais, objetivando tornar os filhos homens exemplares. Nesse sentido, merece destaque a preocupação com a laboriosidade, pois, para os astecas, a ociosidade era a causa de todos os vícios.

Segundo um antigo preceito, os pais, a partir do seu exemplo, deviam exortar seus filhos a levar uma vida digna e a buscar o seu sustento por meio do trabalho honesto.

Mira, hijo, no seas ladrón, ni jugador, porque caerás en gran deshonra (...). Trabaja de tus manos y come de lo que trabajares, y vivirás muy a tu placer. Con mucho trabajo, hijo, habemos de vivir; con sudores y trabajos te he criado, y así he buscado lo que habías de comer y por ti he servido a otros (LAS CASAS, 1958, p.302)

Os pais também cuidavam da boa linguagem de seus filhos. Zelavam por que eles soubessem se expressar de maneira correta e elegante, que nas conversações fossem respeitosos, prudentes, e coerentes em suas exposições.

Sé, hijo, bien criado y no te entremetas cuando no fueres llamado, porque no des pena y no seas tenido por mal mirado. (...) ni hables demasiado, ni cortes a otros la plática, porque no los turbes, y si no hablas direchamente para corregir los mayores, mira bien lo que tú hablas. Si no fuere de

tu oficio o po tuvieres cargo de hablar, calla, y si lo tuvieres, habla, pero cuerdamente y no como bobo o como quien tiene presumpción, y será estimado lo que dijeres (LAS CASAS, 1958,p.301).

Outra preocupação da educação familiar referia-se à verdade. Caso os pais identificassem nos filhos o hábito de mentir, castigavam-nos com severidade, por exemplo, picando-lhes os lábios com espinhos de *maguey*. Uma antiga lenda registrada por Francisco Lopez de Gómara⁷ diz que o castigo dos lábios foi instituído por *Quatzacóatl*⁸, visando eliminar a tendência de seus súditos a mentir.

Segundo o religioso, o hábito de mentir trouxe sérios problemas aos nativos quando da conquista espanhola, pois os espanhóis, ávidos por ouro, perguntavam onde encontrar a riqueza tão almejada e eles, mesmo sem saber, por medo, apontavam locais de forma aleatória. Ao não encontrar o que desejavam, os conquistadores espancavam e torturavam os informantes (GÓMORA, 1946). Las Casas justificou esse comportamento nativo, na ação espanhola em terras americanas, respaldado no registro que fez de um diálogo travado com um velho religioso.

(...) por ser los españoles gente soberbia y de mucha fantasía, y que los indios les tienen gran miedo y no les osan responder sino lo que a ellos es más apacible, y decir sí a cuanto les mandaban, ora sea posible, ahora no, y que no se confían ni se entienden bien con los españoles, y andan con ellos como amedrentados y sobresaltados; y así, que en preguntando el español al indio alguna cosa, luego el indio se recata para responder recatadamente (LAS CASAS, 1958, p.290).

Independentemente da posição social, o tratamento dado aos que usavam o expediente da mentira inibiu, em certa medida, essa prática entre os astecas, o que fez surgir, entre os defensores das civilizações americanas, a crença de que os nativos desconheciam a mentira. Um exemplo pode ser tirado de Las Casas, que exaltou a falta de “duplicidade” nos nativos e, em contrapartida, criticou o comportamento de desrespeito à palavra e à verdade adotado pelos espanhóis em terras americanas, de forma que o imaginário dos nativos associou a figura do mentiroso com o Cristianismo. Em inúmeras ocasiões, quando lhes perguntavam se eram cristãos, a resposta era imediata: “Si, señor, ya soy un poco cristiano, pues sei mentir un poco, un día sabere mucho y sere mucho cristiano” (LAS CASAS, 1951, p.145).

Os filhos dos nobres não eram educados diretamente por seus pais, pois, enquanto membros do setor dominante, esses grandes senhores estavam demasiadamente ocupados para dar essa assistência a seus filhos. Em razão disso, os meninos eram educados por preceptores (LUCENA, 1992), que lhes proporcionavam uma educação básica, até que fossem encaminhados para as escolas-templo.

As características gerais da educação asteca privilegiavam o homem na sua condição de guerreiro e sacerdote, enquanto a mulher tinha sua educação restrita à esfera do lar.

2 A educação formalizada

À medida que a sociedade ganhava maior complexidade, tornavam-se necessários outros instrumentos de controle e manutenção social, os quais foram subsidiados pelas normas e experiências anteriores. Entre tais instrumentos destacavam-se os centros educacionais cognominados “casas dos solteiros”, onde os jovens recebiam uma educação formal. Os conhecimentos e habilidades transmitidos nessas instituições permitiam produzir e reproduzir os quadros produtivos e ideológicos da sociedade asteca. Com objetivos específicos, essas escolas – *telpochcalli* e *calmecac* – estavam sob o patronato, respectivamente, de *Tezcatlipoca*⁹ e *Quetzalcóatl*e, com a proteção dessas divindades, os alunos organizavam a vida para cumprir sua missão na sociedade.

Assim, esses centros educacionais representavam a etapa final da formação de um jovem antes de sua inserção como membro efetivo da comunidade.

2.1 A educação no *telpochcalli*

Devido aos fins e à importância dos *telpochcalli*, é provável que tenha existido um em cada *calpulli*. De origem incerta, possivelmente desenvolveram-se a partir dos antigos ritos de iniciação e passagem da adolescência para a vida adulta, quando se testava a capacidade e as habilidades do iniciado como novo membro da comunidade. Essa prática, ao que parece, foi adotada com finalidades educativas e se estendia a todo o período de formação dos jovens (KRICKEBERG, 1990).

Também é provável que essas “casas de solteiros” tenham se transformado em centros de ensino bélico, quando a sociedade asteca ampliou a importância dos sacrifícios humanos nos cultos religiosos, sobretudo a partir das reformas religiosas efetuadas por Montezuma I e, particularmente, com a expansão das conquistas territoriais realizadas pelo mesmo imperador, que trouxeram consigo a necessidade da manutenção das áreas sob a tutela asteca.

A educação recebida no *telpochcalli* era essencialmente prática e rústica, e o conteúdo ministrado ilustra a finalidade que perseguia esse estabelecimento: iniciar os jovens na arte bélica, o que não excluía o ensino de outros valores que davam solidez ao grupo, a exemplo das práticas mágico-religiosas.

Para atender às exigências da guerra, rigorosos e violentos exercícios físico-militares capacitavam o corpo do candidato a adulto a tornar-se um futuro guerreiro. Jejuns, interrupções bruscas do sono, banho a altas horas da madrugada, bem como uma série de exercícios de autoflagelação também compunham a formação oferecida no *telpochcalli*. A atividade curricular era complementada com os trabalhos manuais – como limpeza da escola, reparo de valetas e canais e o cultivo das terras coletivas (BELTRÁIN, 1992).

A rigidez do *telpochcalli* levou Frei Bernardino de Sahagún¹⁰ a qualificar essas escolas como casas de penitência e choro:

(...) donde se se crían y salen hombres valientes, porque en este lugar se merecen los tesoros de dios, orando y haciendo penitencia y pidiendo los tesoros

de misericórdia y merced de darles victorias, para que sean principales, teniendo habilidad para gobernar y regir (SAHAGÚN, 1938, p.289).

Os rigores da disciplina e a violência das práticas preparatórias para a guerra não dispensavam, no *telpochcalli*, a preocupação com o correto linguajar, com as boas maneiras, com o canto e a dança. O corpo docente era formado pelos principais anciãos do *calpulli*, os quais, pelos serviços prestados à comunidade, por seus conhecimentos e habilidades, haviam conquistado o respeito e a notoriedade junto aos seus. Em suas práticas pedagógicas estavam divididos por centros de interesse: os *talmacazque*, que detinham grande sabedoria mágica; os *achcaulli*, encarregados das atividades bélicas; os *telpochcalli*, conhecedores das normas que regulavam os bons costumes e os métodos apropriados para se obter a disciplina (BELTRÁIN, 1992). Estes mestres ensinavam seus conteúdos por meio de cantos, admoestações e orações que duravam parte do dia. Em face da inexistência da escrita, o método de ensino utilizado era a repetição das exortações apresentadas. Cabia ao jovem decorar o que lhe era transmitido e, caso não o reproduzisse na íntegra e corretamente, eram-lhe aplicados castigos físicos, como, por exemplo, perfuração da língua com o espinho *maguey*.

Além disso, os jovens permaneciam em contato constante com as atividades do templo e, sob os olhares de um supervisor, realizavam as mais diversas tarefas: participavam dos ritos, acendiam as fogueiras e cuidavam da limpeza de suas dependências.

As penitências que os discípulos eram obrigados a fazer constituíam parte significativa no ensino da religião. A ofe-
renda do próprio sangue era uma forma de obediência e respeito aos deuses, daí os mestres induzirem seus alunos a perfurarem o corpo, principalmente as orelhas e as pernas, como sacrifício.

Não era descuidado por parte dos mestres o ensino da moral e da obediência às leis consagradas pela tradição e pela sociedade. A preocupação era fazer do jovem um homem cordial e moderado nas suas ações, obediente às autoridades, amoroso para com os pais, respeitoso para com os mais velhos e os mestres, leal nas amizades, corajoso e valente na guerra.

As regras de comportamento deveriam atender às exigências do local. Quando em público, por exemplo, o jovem deveria andar de cabeça baixa e ter cuidado com as bebidas alcoólicas. No conjunto, as regras velavam por que os discípulos assimilassem as virtudes cívicas e militares. Enfim, os educadores preparavam os jovens para igualar ou superar os seus feitos. Diariamente os alunos recebiam, na *cuicacalla*¹¹, instruções sobre as tarefas a serem realizadas (ROJAS, 1992).

Ao pôr do sol dava-se por concluído o labor diário e, nesse momento, iniciavam-se os cantos e as danças que perduravam até a meia-noite, horário do descanso. Dormiam em *petates*¹², em salas abertas, com pouca roupa, mesmo que estivesse frio, o que tinha por objetivo adaptá-los às dificuldades da guerra.

Não obstante, nem todos os jovens atendiam às exigências físicas necessárias

para suportar a demanda dos treinamentos. Para aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo das atividades, eram abertas outras possibilidades: o trabalho nos *calpullis*, a pesca, o artesanato, a limpeza pública e a agricultura, exercícios que não eram tidos como tão honrosos quanto a preparação para a guerra. Dos que entravam no *telpochcalli*, apenas os de maior vigor físico chegavam à condição de guerreiro, caso por isso optassem.

Vale lembrar que, para o asteca, a atividade bélica era objeto de admiração. Não havia nada de mais honroso do que fazer prisioneiros para os sacrifícios, ou até mesmo chegar a uma morte gloriosa no campo de batalha. Tal concepção se explica por pelo menos dois motivos. Primeiro: a vida dedicada à guerra era entendida como missão religiosa, conforme já mencionado, obtenção de vítimas para os sacrifícios que garantiriam a harmonia do Cosmo e, por extensão, da sociedade; segundo: a guerra tinha como função a produção da vida material, visto que as conquistas possibilitavam os bens necessários e a arrecadação dos tributos que moviam o Império.

Os jovens deixavam o *telpochcalli* por volta dos vinte anos, por solicitação dos pais, para casar. Era o momento da opção: tornar-se guerreiro ou civil comum. De qualquer forma, era um ato que os convertia em membros plenos da comunidade.

2.2 A educação no *calmecac*

A origem dos *calmecac* também é incerta. Possivelmente terão surgido em decorrência do período de relativa estabilidade que viveu a sociedade asteca,

possibilitado pelas mesmas reformas sociais e religiosas. Nesse momento também se expandiram os serviços públicos e religiosos.

Ao que parece, o número desses estabelecimentos era limitado; portanto, não extensivo a regiões mais distantes do centro do Império.

A designação *calmecac*¹³ não favorece o entendimento do papel exato dessa escola na estrutura da sociedade asteca, nem permite supor se era uma instituição específica para os setores dominantes. O certo é que os *calmen* eram freqüentados pela nobreza, ciosa de ampliar sua influência política e religiosa, por oferecerem uma formação seletiva, complexa e distinta da ministrada ao jovem do povo. Tendo em vista atender a esse quadro, o *calmecac* se constituiu em uma escola superior, a cargo dos sacerdotes, com o papel de complementar a educação recebida pelo jovem no *telpochcalli* e formá-lo para os altos cargos administrativos e para a hierarquia sacerdotal (BELTRÁIN, 1992).

Em razão disso, nessas escolas, materializava-se a aliança celebrada entre o "clero" e a nobreza. Nelas os sacerdotes repassavam seus conhecimentos, vislumbrando a possibilidade de engrossar suas fileiras com parte dos jovens ali internados. Muitos dos *pipiltin*¹⁴ eram cooptados de imediato para seguir a vida religiosa.

A vida no *calmecac* era austera, com vistas à preparação para o sacerdócio ou para os altos cargos na administração, motivo de constar no currículo o estudo da astrologia, dos mitos, das pinturas sagradas, do calendário adivinhatório, da história, da

hermenêutica, da interpretação, da oratória, e da retórica. Acrescente-se o exercício de uma língua culta, diferente da usada pelo povo. Daí a atenção especial que se dava ao domínio do verbo, da palavra. Os alunos que não falassem ou saudassem adequadamente eram picados com espinhos de *maguey*, pois um dos objetivos dessa escola era torná-los bem-falantes e bons intérpretes.

Essa preocupação com a fala pode ser explicada, na tradição asteca, pela escolha dos altos dignitários reais, em que constavam como o principal item as qualidades oratórias do pretendente. Os imperadores sempre tinham em sua companhia oradores experientes e hábeis para falarem e responderem aos questionamentos, quando necessário.

A associação entre o poder e o domínio da língua efetivava-se no próprio imperador, chamado de *tlantoani*¹⁵.

De caráter ritual, a fala privilegiada pelos astecas, em suas formas e em suas funções, era regularmente memorizada e, nos momentos oportunos, sempre recitada (TODOROV, 1991). A sua forma mais expressiva era a dos *huechuehtlahtolli*, elegantes discursos que tratavam dos mais variados temas: o poder, o círculo doméstico, a educação, os deuses, as cerimônias na corte, ritos de passagem (nascimento, puberdade, casamento, morte), partidas e encontros, entre outros. Elaborados numa linguagem cuidadosa, eram tidos como legados de tempos imemoráveis, o que explica o arcaísmo lingüístico. O processo de transmitir esses discursos e de velar por sua exata reprodução estava a cargo dos *tlaplizcatzin*¹⁶

(GRUZINSK, 1993), que recitavam ou cantavam os textos rituais para que os jovens os reproduzissem conforme haviam sido apresentados. O procedimento mais utilizado era a associação de duas “palavras” ou expressões para exprimir uma noção abstrata – por exemplo, jade e pena podiam transmitir o conceito de belo, beleza, entre outros (NICHOLSON; CARLSOL, 1998). O seu papel correspondia ao de toda palavra numa sociedade sem escrita, o que cristalizava a memória social, ou seja, o conjunto de leis, normas e valores que eram repassados de geração a geração. Desse modo, garantiam a identidade da coletividade.

Importa considerar que o domínio do conhecimento expresso no *huehuetlatolli* aponta a distinção que desfrutavam os setores sociais privilegiados. O homem do povo não era agraciado com o mesmo refinamento e saber, o que o excluía da possibilidade de ocupar uma posição de destaque na estrutura social.

O conhecimento da história colocava os velhos e sábios mestres como os mais respeitados guias, pela capacidade que tinham de transitar pelas antigas tradições e, a partir delas, organizar as concepções de mundo, de homem, de sociedade e religião. Este aprendizado era feito por meio de pinturas e/ou “livros” sagrados conhecidos por códices, que preservavam a história e as experiências diárias, quer coletivas quer individuais.

Os códices, organizados nos *calmecac*, reuniam informações sobre os deuses, os ritos, as festas religiosas, calendários, cálculos astronômicos, conhecimentos sobre plantas e animais, mapas, genea-

logias dos reis e de famílias nobres, bem como inventários das províncias que pagavam impostos e das riquezas do Império (FLORESCANO, 2000). Enfim, constituíam-se em instrumentos de informação e controle da sociedade asteca. Estas diversidades registradas nos códices refletiam a complexidade da educação ministrada no *calmecac* e colocavam na ordem do dia a especificidade de certos conteúdos que atendiam à demanda de homens preparados para responder às necessidades do aparato administrativo.

As preocupações do *calmecac* incluíam o estudo da astronomia, pois em sua maior parte os ritos cerimoniais estavam associados aos fenômenos celestes, portanto, constituíam conteúdo necessário para o exercício do sacerdócio.

A observação celeste era feita do topo das pirâmides, onde os sacerdotes, devidamente posicionados, mapeavam o céu para identificar constelações e sinais que indicassem nomes favoráveis para os recém-nascidos e os melhores dias para casamentos, batalhas, plantio e colheita.

O estudo celeste para o conhecimento e leitura dos astros e dos ciclos temporais era de grande importância não apenas para determinar datas cerimoniais, mas também para a tomada de decisões importantes para o Império. Montezuma, por exemplo, não deixava de consultar os astros e interpretar os presságios, quando atormentado pelas notícias que recebia dos seus mensageiros sobre os “visitantes estranhos” que desembarcaram no litoral, em 1519.

A contagem do tempo era feita em dois calendários. Um deles, o civil, corres-

pondia ao ano comum, *xihuitl*, que tinha dezoito meses, cada um dos quais formado de vinte dias, num total de trezentos e sessenta dias, mais um período adicional de cinco dias. O outro calendário era ritual, o *tonalpohuralli*, formado pela combinação de nomes de dias com treze números, totalizando duzentos e sessenta dias.

Isto mostra que a concepção de tempo dos astecas era diferente da européia. Nesta última, o tempo era entendido como um meio neutro, no qual os acontecimentos se sucedem numa relação de dependência causal, enquanto para os astecas os dias, meses e anos incorporavam características divinas e expressavam a vontade da divindade, e por extensão, o próprio tempo era divinizado (KRICKBERG, 1990).

A prática do jejum e o trabalho árduo eram constantes nessa escola. A disciplina, essencialmente rígida, incluía constantes autoflagelamentos. Os jovens se levantavam quatro vezes por noite para oferecer *copal*¹⁷ aos deuses.

Por volta dos vinte anos, o jovem asteca concluía seus estudos no *calmecac*, época em que optava pelo sacerdócio - e, por extensão, pelo celibato - ou pelo matrimônio e o serviço de Estado na administração imperial.

Importa lembrar que as diferenças existentes entre o *tepochcalli* e o *calmecac* provocavam uma forte rivalidade entre seus alunos. Uma vez por ano, no mês *atlmoztli*¹⁸, esses jovens entravam em confronto, na chamada *novatada*, que consistia na invasão e saque do mobiliário das escolas rivais (SOUSTELLE, 1992), prática, ao que parece, dissonante dos altos valo-

res morais ensinados nessas instituições.

Considerações finais

No momento em que voltamos a nos interrogar a respeito das origens da expansão mundial, a questão da globalização e da união dos países americanos recoloca na ordem do dia temas como aproximação e convivência de ordem econômica e cultural, exigindo um repensar de valores e modos de vida. Isso traz consigo a necessidade de se intensificarem as relações entre os países latino-americanos, tendo-se em vista a elaboração de um perfil continental que gravite em torno de objetivos comuns. Neste sentido, o estudo da experiência educacional desenvolvida pelos astecas se converte em peça significativa, na medida em que traz à luz elementos capazes de contribuir para uma reflexão acerca da educação americana na atualidade. Esta possibilidade ganha importância quando se tem em conta os claros objetivos da educação asteca, que pontuava fortemente o homem que queria formar, embora os métodos por eles utilizados agridam a nossa forma de conceber a educação. O mesmo não pode ser dito da realidade educacional da América Latina, que, após quinhentos anos, continua tateando nos descaminhos das propostas pedagógicas, sem chegar ao ideal de formação do verdadeiro homem latino-americano.

As características educacionais astecas, pouco conhecidas dos historiadores da educação, podem ser entendidas na sua organização social, que foi profundamente marcada pela dualidade – de um lado,

guerreiros; do outro, sacerdotes –, quadro que não chegou a afetar a dinâmica da civilização do planalto Anahuac. Produto dessas relações sociais, a educação expressou essa realidade por meio do *tepochcalli* e do *calmecac*, sacralizada nos patronatos de *Tezcatlipoca* e *Quetzalcóatl* que incorporavam duas concepções de mundo, de vida e de homem. O ideal guerreiro do *tepochcalli* e o sacerdotal do *calmecac* desempenharam seus papéis, ao contribuírem para criar e recriar as condições materiais e espirituais de existência na sociedade asteca, assegurando a sua reprodução, em face do caráter econômico das guerras, geradoras de tributos e do papel assumido pela religião no mecanismo de dominação.

Assim, mediante necessidades diferenciadas, o sistema educacional tomou para si diferentes formas e propostas de ensino, para criar determinado tipo de homem, capaz de responder simultaneamente às necessidades produtivas da sociedade e às exigências da estrutura de dominação, até ser destruído pelo processo colonizador dos espanhóis.

Notas

¹ O correto seria usar *méxica*. Optou-se pelo uso comum – *asteca* – popularizado a partir do século XVIII, pelo historiador Francisco Xavier Clavijero.

² Natural de Medina do Campo (1495), veio ainda jovem para a América. Participou de expedições anteriores à que culminou com a conquista do México (1519). Com idade já avançada, escreveu a sua *História Verdadeira sobre a Conquista da Nova Espanha*, um dos relatos mais importantes sobre a conquista mexicana, escrito por um dos expedicionários. Radicou-se na Guatemala, onde morreu em data incerta, possivelmente em 1580.

³ Cognominado de “Apóstolo dos Índios”, nasceu em Sevilha, em 1474. Chegou à América em 1502, foi padre na ilha Hispaniola e bispo em Chiapas. Conver-teu-se em célebre defensor dos nativos americanos. Em 1574, aos setenta e três anos, retornou à Espanha, onde atuou como defensor dos nativos, durante as duas últimas décadas de sua vida. Nesse período também escreveu suas obras históricas mais importantes sobre as Américas. Faleceu em Madri, em 1566, aos noventa e dois anos.

⁴ Imperador eleito em 1440, fez grandes reformas sociais, políticas, administrativas e religiosas. Seus exércitos ampliaram para o sudoeste as fronteiras do Império. Foi sucedido por seu neto Axayacátl, em 1469.

⁵ Unidade territorial em que estava dividido o Império Asteca. Contava com terras comunais, chefes, escolas e funcionários próprios.

⁶ Planta do gênero agave, de que os astecas extraíam o pulque (bebida) e fibras. Designativo da pita.

⁷ Natural de Gómara, província de Sória (1511). Recebeu sólida formação humanista em Roma, onde se ordenou. Conheceu Fernando Cortés, o conquistador do México, em 1541, tornando-se seu amigo e capelão. Escreveu alguns trabalhos, entre os quais *A Conquista do México*. Nunca esteve na América, seu trabalho foi resultado de conversas, testemunhos e informações. Faleceu na cidade que lhe deu o

nome, em 1562.

⁸ Antiga divindade tolteca assimilada pelos astecas. Identificado com um herói cultural que tinha civilizado o povo méxica e havia desaparecido no Oriente, de onde se esperava o seu regresso. Era o deus do vento, da civilização e do saber. Também chamado “A serpente emplumada”. Era o protetor do calmecac – escola do templo.

⁹ Deus asteca capaz de encarnar outros deuses, conforme a cor que assumia. Tinha outras designações. Tlepachtli (jovem) e Yáoti (guerreiro). Também era chamado “O espelho fumegante”.

¹⁰ Religioso nascido em Sahagún, na província de Leon, entre 1499 a 1500. Tinha aproximadamente trinta anos quando veio para a América. Foi professor de latim e gramática no Imperial Colégio de Santa Cruz de Tlatelolo. Escreveu um importante trabalho sobre a história do México.

¹¹ Sala, dependência da escola.

¹² Esteira de fibra que se usava para dormir.

¹³ Linhagem.

¹⁴ Filhos dos grandes senhores da hierarquia asteca.

¹⁵ Orador, sábio, “aquele que possuía a palavra”.

¹⁶ Sacerdote.

¹⁷ Resina que produzia um odor agradável e era utilizada como incenso nos braseiros dos templos.

¹⁸ Décimo sexto mês do calendário asteca.

Referências

BELTRÁN, Gonzales Aguirre. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, Fondo de Cultura económica, 1992.

DÍAS DEL CASTILLO, Bernal. “Verdadera Historia de los sucesos de la Conquista de la Nueva España”. *Historiadores Primitivos de Indias*. T.2, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1947.

FLORESCANO, Enrique. “El mito de Quetzalcóatl”. México, FCE, 1998.

KRICKEBERG, W. “Las antiguas culturas mexicanas”. México, FCE, 1990.

LAS CASAS, Bartolomé “Apologetica História”. *Historiadores Primitivos de Indias*. T. IV, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1958.

LAS CASAS, Bartolomé: *Historia de las Indias*. México. Fondo de Cultura Económica, vol. 3, 1951.

LOPEZ DE GÓMORA, Francisco. “Historia Geral de las Indias”. *Historiadores Primitivos de Indias*.

T.I, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1946.

LUCENA, Manuel. *Así vivan los aztecas*. Madrid, Anaya, 1992.

NICHOLSON, H.B. (Org). "Astecas: reinado de sangue e esplendor". Rio de Janeiro, Abril Coleções, 1998.

ROJAS, José Luis. "Los aztecas". *Historia de Iberoamerica*. T.I, Madrid, Catedral, 1992.

SAHAGÚN, Bernardino de. *História general de las cosas de Nueva España*. México, Editorial Pedro Robredo, 1938.

SOUSTELLE, Jacques. *El universo de los aztecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

TODOROV, Tevetan. *A Conquista da América*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Recebido em 03 de abril de 2007.

Aprovado para publicação em 31 de maio de 2007.

Desenvolvimento, educação e assistência social no salazarismo

Development, educational and social welfare in the salazarismo

Ernesto Candeias Martins

Doutor em Ciências da Educação pela Univ. das Ilhas Baleares –Palma de Mallorca (Espanha). Prof. na ESE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal).
e-mail: ernesto@mail.esse.ipcb.pt

Resumo

O estudo analisa historiograficamente as políticas educativas, sociais e assistenciais ao longo do Estado Novo salazarista e marcelismo (1930-1974). Pretendemos verificar o impacto das medidas de política assistencial e social e, ainda, as reformas educativas (discurso normativo) referentes ao ensino, como meios para se impor o desenvolvimento tecnocrático português e as suas consequências. A instauração de políticas e reformas de ensino (e de assistência social) tiveram muitas dificuldades de implementação, já que as reformas eram mais de origem urbana e reflectiam essa mentalidade, sendo muitas vezes inadequadas ou incompatíveis ao meio rural. O autor trata em dois pontos essa análise historiográfica, dando uma contextualização da sociedade portuguesa ao nível político, económico e de assistência social, antes e depois do Estado Novo, e por fim uma visão crítica da realidade educativa e do ensino nesse período histórico até à revolução de 1974.

Palavras-chave

Estado Novo. Políticas educativas e sociais. Instrução e educação.

Abstract

The study analyses within a historical perspective the educational social and welfare policies during Salazar and Marcelo Caetano's Estado Novo (1930-1974). We intend to verify the impact of the welfare measures and also the educational reforms (normative discourse) concerning teaching as means to impose the Portuguese technocratic development and its consequences. The implementation of teaching policies and reforms as well as in welfare were very difficult to achieve because reforms had an urban origin and reflected that mentality and were most of the times inadequate or incompatible in rural areas. The author deals with that historical analysis in a twofold way, giving a political, economical and welfare contextualization of the Portuguese Society before and after Estado Novo and ends with a critical insight of the educational reality and teaching itself during that period till the 1974 Revolution.

Key words

Estado Novo. Educational and social policies. Instruction (training) and education.

Em Portugal, a democracia e o socialismo articularam-se com a educação durante a 1ª República (1910-1926). Durante esta época teve lugar um grande desenvolvimento da reforma do ensino que tinha como objectivos a descentralização da instrução primária, o alargamento desta aos meios rurais, o aumento de salários dos professores e o desenvolvimento de todos os sectores do ensino. Pretendia-se, assim, estender as oportunidades educacionais às camadas cada vez maiores de indivíduos. As primeiras ligações entre a educação e o mercado de trabalho foram realizadas pelos anarco-sindicalistas. Com o final da 1ª República, o poder político foi entregue ao Ministro das Finanças, Oliveira Salazar, para que solucionasse a grave crise económica existente.

As reformas educativas e sociais ou assistenciais do Estado Novo tiveram pouca efectividade na prática. O período compreendido entre as décadas de 20 a 60 do século passado pode subdividir-se de 1930 a 1950, correspondendo a uma ideologia dominante ('Deus, Pátria, Família') que politizou a educação, e o período de 1950 a 1974 (retirada de Salazar em 1968, e subida a Chefe de Estado de Marcelo Caetano) em que a educação começa a ter uma certa implementação da escolaridade obrigatória e autonomia devido à construção de um complexo aparelho administrativo centralizador.

O nosso estudo baseia-se na análise às políticas educativas, sociais e assistenciais ao longo do Estado Novo salazarista e marcelista (1930-1974). Pretendemos dar conta das medidas de política assistencial

e social e, ainda, de que forma ocorreu a intenção dos Governos em matéria de educação e do ensino, como meios para se impor o desenvolvimento tecnocrático português e as consequências discordantes dessa acção nas escolas e na formação de professores primários – Escolas Normais ou Escolas de Magistério Primário (CARVALHO, 1986; MARQUES, 1988; RAMOS, 1998).

As ideias progressistas das Escolas do Magistério eram aceites de diversas formas pelas diferentes comunidades em que se encontravam inseridas, destacando-se nas áreas rurais a instauração de políticas e reformas de ensino (e assistência social), com algumas dificuldades de implementação: as reformas eram mais de origem urbana e reflectiam essa mentalidade, sendo muitas vezes inadequadas ou incompatíveis ao meio rural.

Reduziremos a dois pontos a nossa análise historiográfica. No primeiro faremos a contextualização da sociedade portuguesa ao nível político, económico e social antes e depois do Estado Novo. No segundo daremos uma visão da realidade educativa do ensino e da educação no salazarismo e marcelismo até à revolução de 1974 (MÓNICA, 1978).

1 Contextualização da sociedade portuguesa na época

É no âmbito político, económico, social e educativo interno do País, nas primeiras décadas do século XX, que podemos procurar algumas explicações para as crises económicas, os movimentos sociais e políticos (republicanos progressistas e conserva-

dores, monárquicos, maçons, anarquistas), as atitudes do operariado, a industrialização tardia, uma economia rural (familiar) na maior parte do território, as políticas de assistência social e previdência, as reformas educativas incompletas, o elevado analfabetismo e mortalidade infantil, etc. (CANDEIAS, 1994, 53-176). Atrevemo-nos a dizer que a 1ª República (1910-1926) compreende-se como um sinal de crise de crescimento do capitalismo português, das fragilidades do processo democrático, da má gestão, dos conflitos ideológicos, das crises económicas no final da Primeira Guerra Mundial e da conjuntura internacional favorável ao acesso de regimes ditatoriais, um pouco por toda a Europa, o que fará a República afundar-se, de maneira inglória, num golpe de Estado (1926) que originará o começo do Estado Novo (1933) (BÁRBARA, 1979; BARRETO, 1997; DACOSTA, 1998).

Nessa visão historiográfica da realidade complexa da época, detectamos alguns períodos com características específicas, e com uma interligação de fenómenos económicos, políticos, sociais, assistenciais e educativos que nos ajudam a compreender também o discurso normativo da educação e da assistência. O período que medeia entre os finais da Monarquia até à implantação da República é eivado de vários conflitos políticos e ideológicos, de crises, grande movimentação social, índices elevados de analfabetismo e mortalidade infantil, falta de assistência social pública, concentração urbana em más condições higiénicas e habitacionais, aumento da pobreza, etc¹.

De fato, na 1ª República há um primeiro período, até ao fim da 1ª Guerra Mundial, caracterizado por intervenções estatais no campo assistencial, social e educativo, com uma preocupação de desenvolver e reestruturar a escolaridade básica e a protecção socioeducativa dos menores. São vectores fundamentais dessa intervenção do Estado republicano a reforma do ensino primário, a lei da assistência e da protecção à infância e, ainda, o Projecto de Reforma Educativa de João Camoesas (1923), que atribuía um papel relevante ao ensino técnico-profissional, mas estando ausentes as preocupações relacionadas com a difusão do taylorismo. Segue-se um período de indefinição, aquando da Ditadura Militar (1926-1930), com instabilidade política e o agravamento das condições de vida da população, a par das inúmeras reformas parcelares do sistema escolar e social, sem uma política educativa e assistencial clara (MEDEIROS, 1978; ROSAS, 1994).

O Estado Novo dá ênfase às funções ideológicas da educação e, na década de 50, promove os Planos de Fomento e de alfabetização, como uma tentativa, entre outras, de tirar o País do marasmo da época. A própria formação educativa dos alunos era, nas suas premissas, mais orientada por uma perspectiva sociologista do que psicologista e pedagoga. O objectivo não era a promoção das capacidades de expressão pessoal e social dos alunos, mas a sua disponibilidade em relação à pátria². Por isso a função socializadora da escola primária e do ensino em geral convergia para a promoção dos meios catalizadores do orgulho nacional – patriotismo. Este regime autori-

tário-nacionalista servia-se do sistema educativo para interiorizar um modelo de sociedade que, no dizer de A. Nóvoa (1992, p.456-457), 'traduz projectos no plano político, simbólico e cultural'.

O governo salazarista considerava a educação uma doação do Estado, em que a formação era totalizante, contínua, transversal, não se limitando às actividades lectivas, mas criando, ainda, a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional (1936), para afervorar o sentimento patriótico e nacionalista³. A Escola mantém um controlo e uma vigilância sobre as famílias. A expansão da base social da escolaridade primária desenvolve-se à luz de uma gestão pragmática das pressões sócio-demográficas sobre o mercado educativo e do conceito de educabilidade das autoridades do regime, e não como um projecto global de intenções sociopolíticas e propósitos pedagógicos modernos (CORREIA, 1998, 72-78; RAMOS, 1998).

Há neste período salazarista uma complexidade de fenómenos económicos, sociais, culturais e educativos, um ambiente paternalista e polarizado em termos de classe, com uma poderosa burguesia terratenente, um pequeno mas crescente grupo de grandes industriais, uma classe média tradicional fraca, uma massa imensa de camponeses e de trabalhadores rurais analfabetos e miseráveis, um número considerável de operários nos centros urbanos, falta de reformas sociais e educativas eficazes, deficiências na assistência social, emigração (Brasil e África), etc. (MARQUES, 1988, p.23-67; MÓNICA, 1978, p.78-81). Esta situação de atraso marca a natureza

e o ritmo da evolução das políticas sociais e educativas ao longo do Estado Novo (ROSAS, 1994).

1.1 As políticas sociais e de desenvolvimento

Encontramos na vida económica e social portuguesa, por alturas da revolução republicana, um desenvolvimento industrial lento mas constante, desde os finais do século XIX, acompanhado de mazelas como a exploração da mão-de-obra, uma miséria e pobreza em crescimento, falta de emprego, regressão do nível de vida do trabalhador, que originam reacções no movimento sindical (prematamente organizado e combativo), com greves e agitações laborais (Castro, 1979, p.220-250). De facto, o primeiro terço do século XX faz parte de uma época dominada pela doutrina do progresso, fruto do ascensão e afirmação da burguesia, em que se valoriza o trabalho e se rejeita a ociosidade e mendicidade como forma de vida. Porém, os conceitos de pauperismo, marginalidade, exclusão social, entre muitos outros, ganham expressividade como fenómenos sociais.

De notar que, no início do Estado Novo, coexistiam uma agricultura tradicional, com baixos índices de produção e de produtividade, uma indústria dominada pelos sectores tradicionais de baixa tecnologia, pouca especialização e reduzido capital, dispersão empresarial, predomínio artesanal, oficinal e pequenas empresas, e um diminuto sector de serviços modernos. O País apresentava um significativo aumento demográfico entre 1930 e 1940, com causas e consequências relevantes (a pobreza

como 'sub-cultura', a oferta de mão-de-obra, a miséria habitacional, falta de víveres, etc.), nos meios (sub)urbanos e rurais.

Houve a pretensão de vencer as dificuldades, decorrentes do excesso populacional fixado no campo, através de um 'fisiocratismo retardado' ou de uma 'neofisiocracia', em conjugação com a industrialização nacional. Esta solução para o sector agrário foi defendida durante quase três décadas, sugerindo-se o emparcelamento da propriedade rural a norte do Tejo e o parcelamento a sul, a irrigação dos terrenos agrícolas, a colonização interna e o povoamento florestal dos terrenos baldios. Rejeitadas pelos grandes agricultores, as políticas reformistas agrárias foram abandonadas. A inexistência duma reforma agrária foi o entrave ao aumento da produção e à indispensável acumulação de capital.

De facto, as profundas assimetrias, o reduzido volume de investimento, o baixo nível escolar e profissional da população activa, o envelhecimento da população rural, etc., foram alguns factores explicativos da estagnação agrícola. Salazar sempre considerou que o desenvolvimento industrial teria de subordinar-se ao agrícola, devido à maior estabilidade e à mais estreita ligação com a produção. Essa visão unia-se à falta de capitais e de tecnologia adaptada à industrialização maciça do País. Esta perspectiva 'ruralizante de desenvolvimento' (absorvia quase metade da população activa) conduziu ao desejo do desenvolvimento das actividades agrárias e da contenção do crescimento industrial. A par daquela visão política estava a falta de investimento de capitais e de tecnologia para

realizar uma industrialização massiva. Por este motivo, pretendeu-se desenvolver as actividades agrícolas, conter o crescimento industrial, o que originou um aumento do desemprego do operariado fabril urbano (CARREIRA, 1996, p.46-48; MEDEIROS, 1978; ROSAS, 1994; SILVA, 1993).

Este cenário real foi diferente das intenções do Governo, pois, nem a agricultura se desenvolveu, como se pretendia, nem se evitou a expansão industrial nos anos 50 e 60.

A industrialização e a terciarização faz deslocar uma parte da população para as cidades, fixando-se nelas em condições de miséria social, humana, habitacional e falta de higiene e assistência e com efeitos sociais, culturais, educativos e de mentalidade provocados pela falta de urbanização.

Algumas medidas foram tomadas nas primeiras décadas do Estado Novo, tendo o Ministro Duarte Pacheco enfrentando o fenómeno migratório com a criação de zonas de habitação, novos acessos, novos bairros sociais e a construção de habitações de 'renda limitada e económica', além do congelamento das rendas de casa, em 1943⁴.

Os problemas habitacionais no País agravaram-se à medida que arrancava a industrialização, constituindo as cidades pólos de atracção populacional, o que originava condições de miséria urbana (tugúrios, 'gethos', 'ilhas', bairros da lata, sub-alugueres em condições inumanas, falta de higiene e de salubridade, etc.) que eram, simultaneamente, focos de pobreza e de doenças. Não podemos dissociar esta situação habitacional da maior parte das famí-

lias, com as condições de inserção no mercado de trabalho e com o estado de precariedade e pobreza, o que provocava manifestações de desigualdade e de exclusão social, de tal forma que os pobres eram seres humanos oprimidos, uma "(...) massa anónima e desorganizada pela miséria, à margem do sindicato, da associação, do seguro, sem direitos nem privilégios – estrangeiros na sua Pátria"⁵. O grau de pobreza absoluta estaria em função das políticas sociais, do nível de recursos e dos factores de exclusão na época, o que agravou o modo de vida e de subsistência da maioria das famílias.

Na verdade, o Estado Novo sempre se assumiu como um estado social de natureza corporativa, mas de maneira muito incipiente em chamar a si a função de promover e favorecer a previdência social (a partir de 1935) e a assistência social pública. O fim da Segunda Guerra Mundial trouxe algumas transformações no sistema político-económico, a promoção de políticas de assistência social, a reforma e o subsídio de desemprego, uma nova fase de difusão limitada do 'taylorismo' e do 'fordismo' (racionalização do trabalho), certas condições de desenvolvimento industrial, o aparecimento de obras sociais de iniciativa empresarial ou privada, o desenvolvimento de sistemas específicos de formação profissional organizados pelas empresas ou pelo Estado (Reforma de 1948), etc.

Efectivamente, a difusão do 'taylorismo', versão fordista, é, a partir dos anos 40, duplamente limitada no País, devido aos sectores restritos da economia e ao contexto político da época. Esta limita-

ção no seu próprio conteúdo resulta da dificuldade política do Estado em ser, de facto, um 'Estado de Bem-Estar' ('Estado Providência') implementando, uma política social que assegurasse o desenvolvimento das populações mais desfavorecidas (CASTRO, 1979; MARQUES, 1988; MEDEIROS, 1978; STOER, 1982).

Por outro lado, as entidades patronais não manifestavam grande entusiasmo pela escolarização da formação dos trabalhadores, nem se mostraram disponíveis a participar nessa formação, pois atribuía essa função ao Estado. Desta forma, os aprendizes, com salários baixos, integravam-se em sistemas de formação tradicional na oficina, havendo alguns que partilhavam o trabalho com a frequência das escolas técnicas e profissionais. Apesar dos estímulos dos cursos de formação em escolas especiais, dos estímulos económicos e de tolerância de horário para uma valorização cultural (escrita e cultural) e aquisição de competências, continuava-se num ambiente do 'saber profissional'. O contexto socio-económico do País caracterizava-se por um desenvolvimento industrial lento, que assentava na intensificação do trabalho e não no aumento da sua produtividade (nível tecnológico e organizacional do esforço laboral), onde os factores ideológicos desempenhavam um papel importante na manutenção da ordem social mais do que com efeitos económicos.

1.2 A situação da assistência social

Em questão de assistência social, as misericórdias foram ao longo dos anos as principais instituições de assistência particular e pública que assistiam os mais necessitados. A pobreza, de origens variadas, foi enfrentada no País, através de mecanismos assistenciais que se mantiveram, mais ou menos até 1935, ano da criação dos seguros sociais obrigatórios, no âmbito da previdência social⁶. Pressentia-se a necessidade de uma assistência médica e social pública às famílias mais pobres. De facto, excluindo algumas tentativas prévias sobre a saúde pública, os primeiros indícios da reorganização da assistência pública situamo-la na Proposta de Lei de Hintze Ribeiro, que não chegou a ir avante devido às dificuldades económicas e às conjunturas políticas e sociais nos finais da Monarquia⁷.

Os republicanos reconheciam que o pauperismo não se resolvia com a simples assistência e que a mendicidade não podia extinguir-se por diploma, nem com medidas repressivas. A (re) organização da assistência e higiene pública (serviços assistenciais clínicos, assistência materno-infantil, serviços hospitalares e de socorro, puericultura, serviços escolares diversos, serviços para os 'anormais', institutos especiais, etc.) e dos serviços da previdência social e do trabalho só se realiza pelo diploma de 25 de Maio de 1911. Neste decreto assegura-se o direito dos cidadãos à assistência, fixando a obrigatoriedade do Estado em assistir os mais necessitados, definindo modalidades assistenciais, constituindo uma obra social de solidariedade e de

protecção. Mas, o alcance de muitas dessas medidas nos tempos da 1ª República ficou sempre aquém do desejável.

O Estado Novo chamou a si as seguintes realizações: a Direcção-Geral de Assistência que se tornou tutora de muitos menores a seu cargo⁸, e a Organização Nacional de Defesa da Família que vedava às mulheres e aos menores o exercício a certas actividades laborais⁹, remodela e centraliza os serviços assistenciais e concede o abono de família, e estabelece o princípio da conversão das instituições de assistência social em oficiais e particulares¹⁰, etc. Lado a lado com os serviços de saúde e assistência médica, cuja complexidade e interesse público exigia um regime oficial suportado pelo Estado e autarquias, havia as misericórdias, orientadas, protegidas e subsidiadas pelo Governo.

Neste cenário detectamos uma insuficiência e incapacidade do regime em fazer face na prática às reais questões assistenciais, mesmo com a publicação do Estatuto da Assistência Pública (1944), que pretendia melhorar as condições sociais, económicas, morais e higiénicas das famílias mais desfavorecidas¹¹. Ou seja, o Estado reconhecia que a função assistencial pública era supletiva das iniciativas particulares, incumbindo-se de orientar e favorecer a assistência privada e de coordenar os serviços assistenciais e a previdência social (AA.VV, 1987; MEDINA, 1994).

O balanço sobre os resultados da aplicação desse Estatuto foi negativo, pois permaneceu a insuficiência dos níveis de protecção propiciada pela assistência pública, não se efectiva o princípio da universalidade assistencial, continua a desorganização nas

actividades de assistência e de previdência, persiste a dispersão dos serviços médico-assistenciais, dos estabelecimentos e actividades sanitárias, assistenciais e de previdência. As condições do desenvolvimento socioeconómico português não determinaram processos mais acelerados de uma assistência social mais generalizada (regime geral), restringiu-se aos poucos à instituição e à expansão da previdência social (ROSAS, 1989; VALÉRIO, 1994).

Em suma, o problema da assistência social portuguesa enferrou por erros de princípios, erros de técnica e de desorganização e de sintonia entre serviços, estando ainda relacionada com a questão da previdência obrigatória. A assistência se relacionou com outros problemas que o País enfrentava ao nível económico, educativo, social, laboral, habitacional, etc., cujas soluções dependiam, em parte, da organização corporativa da nação e de políticas eficazes. Ou seja, a falta de organização na assistência social constituía o fulcro de uma acção social (domiciliária, postos de assistência médica, ajuda às famílias necessitadas), unida a uma coordenação dos serviços públicos de outros ministérios e com os serviços particulares (AA.VV., 1986; AA.VV., 1985; COSTA, SILVA, PEREIRINHA e MATOS, 1985; SILVA e COSTA, 1989).

A agravar este panorama encontrava-se a opinião do regime salazarista que defendia duas ideias sobre as doutrinas de assistência pública: o controlo do 'pauperismo', considerado como um fenómeno perigoso que era necessário submeter ao rigor estatal e limitar nas suas formas, a miséria e o crime (Rosas, 1994).

2 Discurso normativo do ensino e da educação

Apesar das várias reformas educativas e da aplicação de alguns meios para o País sair do atraso cultural em que se encontrava (séculos XIX-XX), os graves problemas foram sempre os das taxas elevadas de analfabetismo (polémica recheada com opiniões contraditórias), a falta de uma rede escolar, uma deficiente preparação científico-pedagógica e uma mísera situação económica dos professores ao longo dos tempos (BÁRBARA, 1979, p.61-83; CARREIRA, 1996, p.156-173; CARVALHO, 1986, p.552-630).

Os republicanos promulgam a reforma de instrução primária (Decreto de 19/03/1911), dividindo-a em infantil (dos 4 aos 7 anos) e primária, compreendendo esta três graus (elementar, complementar e superior). Pretendiam um ensino prático, utilitário e intuitivo, que preparasse as crianças para a sociedade (formação para a cidadania) [12]. Remodelam o ensino agrícola, instituindo os três graus de ensino primário, transformando-o num verdadeiro subsistema que coexistia com o sistema escolar regular (CANDEIAS, 1993).

A partir de 1917 divulga-se o taylorismo e destaca-se uma elite intelectual ligada à educação, empenhada na expansão dessas ideias. Na 'Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional ou Estatuto da Educação Pública', apresentada em 1923, identificamos um conjunto de preocupações relacionadas com a eficácia interna do sistema educativo e a sua articulação com o mercado de trabalho.

Em termos gerais, os proponentes (João Camoesas, Faria de Vasconcelos, A. Sérgio) acusam o sistema educativo vigente de falta de eficácia, de promover uma educação essencialmente 'livresca, passiva e mecânica', não conduzindo à criação de hábitos de trabalho e de aquisição vivida das técnicas científicas, e de as escolas constituírem sistemas isolados sem relações directas com a vida e com as actividades sociais e profissionais. De facto, havia em cada grau de ensino uma falta de articulação entre a escola e o trabalho.

Na verdade, o ensino técnico enfermava por falta de escolas adaptadas às novas condições de trabalho e às necessidades de produção, falta de orientação profissional e de aspectos relacionados com o trabalho. Toda esta desadequação da escola ao trabalho se agravava com a distribuição das verbas à educação, que eram escassas para as necessidades de prefiguração dum modelo de sociedade tecnocrática sob princípios tayloristas. Em teoria, todo o ensino devia assumir um carácter prático e de aplicação imediata às necessidades da vida agrícola, comercial, doméstica, industrial e marítima, sendo obrigatório nos planos de estudos a inclusão de noções práticas e aplicadas à profissão respectiva sobre a organização científica do trabalho, isto é, princípios de organização do trabalho (RAMOS DO Ó, 1992).

Deste modo, pensava-se num alargamento da escolaridade obrigatória, assegurando-se duas vias: uma, a liceal (curso geral do ensino secundário de acesso ao ensino superior), e outra, a técnica elementar (formação profissional).

Não chegando a ser aprovado o Projecto-Lei de J. Camoesas, manteve-se em vigor o modelo de organização do ensino técnico-profissional, legislado por Sidónio Pais em 1918, que estimulava o desenvolvimento do ensino industrial através da criação das 'Escolas de Artes e Ofícios' nas localidades mais importantes, e que persistiu até 1931. Nessas escolas preparavam-se os operários desde os 13 anos, aperfeiçoando os que exerciam a sua profissão, enquanto a especialização era fornecida nas escolas Industriais. O ensino técnico-comercial ministrava-se nas Aulas Comerciais, Escolas Comerciais, Institutos Comerciais e Instituto Superior do Comércio (CARVALHO, 1986).

No período 1928 - 1936, a política educativa demonstrou falta de clareza. Foi uma fase caracterizada pela 'regeneração' político-educativa e assistencial, numa tentativa de legitimação da nova ordem, em que os esforços reformistas e legislativos em conformar uma 'praxis curricular' esbarram, no dizer de A. Nóvoa (1992, p.457), com uma 'cultura pedagógica própria [das escolas], caldeada no tempo republicano'. O Estado Novo amparava-se na contraposição entre a 'instrução' e a 'educação', aquela como treino do intelecto, e esta como formação do carácter, valorizando-se, assim, a função educativa da escola em detrimento da sua finalidade instrutiva.

A escola destinava-se a inculcar a virtude (instrumento de doutrinação do regime e da exaltação do valor do império colonial) e não a propiciar o treino profissional ou a transmissão de conhecimentos úteis para a vida profissional. A acção de cristianização da escola faz reduzir o currículo

escolar e reforça a religião e a política no ensino. Apesar do discurso oficial pretender estender a escola a todos, a realidade mostrava um panorama diferente, com falta de escolas e um analfabetismo elevado (ADÃO, 1984).

Com o Ministro Carneiro Pacheco (1940) ficaram traçados os objectivos do ensino, com uma orientação prioritária para a 'educação', e a subalternização da 'instrução'¹³. Assim, a preocupação das autoridades nacionalistas com a escolaridade primária, obrigatória e gratuita, centrava-se sobre a dimensão integradora e selectiva do seu ensino. Visou-se, por um lado, fomentar a coesão moral dos alunos, de modo a fazer respeitar as hierarquias (aluno – professor – Estado), através de um processo de socialização fechado e, por outro lado, seleccionar o escolar ('escol') e encaminhá-lo para um trajecto pós-primário, mais orientado para o ensino liceal do que para o ensino técnico-profissional.

Como é óbvio, o movimento educacional português sofre profundas inflexões. Surgem certas medidas educativas relevantes como, por exemplo, a criação do ensino público primário elementar e o primário complementar (extinto em 1932), a redução dos programas e currículos escolares, a proibição da coeducação, a escolha e a elaboração dos livros de texto por uma comissão (inspiração italiana), a desvalorização da figura do professor primário e o recrutamento de regentes escolares, sem preparação, concorrendo com os professores nos 'Postos de Ensino', o encerramento das escolas normais superiores (formação de professores), a extinção das escolas móveis (1930), etc¹⁴.

Paralelamente àquela política cria-se uma organização nacional e pré-militar, que pretendia estimular o desenvolvimento da capacidade física, a formação do carácter e devoção à pátria: a mocidade portuguesa obrigatória para todos os alunos entre os 7 e 14 anos. Esta devia cultivar nos filiados, de ambos sexos, a educação cristã, a subordinação hierárquica e a solidariedade patriótica.

Todas as mudanças realizadas no salazarismo incidiram sobre os ensinamentos primário e liceal. A nível do ensino primário reduziu-se a escolaridade obrigatória, de modo a fornecer um saber mínimo que, na época, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. Reorganizaram os planos de estudo, de modo a 'cultivar-se o patriotismo', sob lições de moral e civismo, com vista a disciplinar consciências e formar o carácter do português. Havia, ainda, o culto disciplinado à bandeira nacional e, também, a insistência na ideia do valor material e moral das colónias em África. Difundiu-se uma valorização do contributo ideológico da escola na manutenção e reprodução da ordem social.

No ensino liceal (ensino secundário), de características elitistas, as transformações introduzidas iam no sentido de dificultar o acesso, procurando manter uma certa qualidade de ensino, destinado a fortalecer a família (célula social), a 'fé' (elemento de unidade e solidariedade nacional), o 'princípio da autoridade' indispensável ao progresso, o 'respeito da hierarquia' (condição básica da cooperação dos valores) e da cultura literária e científica. O espírito do ensino liceal era formar os 'futuros dirigentes

do país', evitando o crescimento de alunos, de maneira a canalizá-los para as escolas profissionais.

Depois de um período inicial em que o campo educativo desempenhou, através das suas elites culturais', um papel importante na divulgação do 'taylorismo', segue-se-lhe outra fase, até aos anos 40 do século passado, caracterizada por um conjunto de bloqueios a essa divulgação. A característica desta última fase é a inexistência de referências sistemáticas à reorganização do trabalho, a crítica ao 'racionalismo cientificista', a par da afirmação duma ética nacionalista, ruralista e católica, bem expressa nos modelos de desenvolvimento económico adoptados. Assistimos a um fraco desenvolvimento das forças produtivas e onde a exploração da força do trabalho aumenta, se faz a utilização intensiva do trabalho, a diminuição dos salários reais.

Portugal vive um sistema de aprendizagem profissional baseado em aprendizagens demoradas, acompanhadas de rituais simbólicos de iniciação e promoção profissionais. O poder dos operários mais antigos apoiava-se num 'saber' selectivamente transmitido, de acordo com um modelo familiar de cultura oral. Assim, a formação profissional dos trabalhadores não era do domínio público, mas do domínio privado (empresarial), a qual, não sendo particularmente exigente no domínio da manipulação de conhecimentos escolares, é-o no domínio dos 'saber-fazer' tecnológico.

Com a reforma do ensino técnico (1948) criou-se o ciclo preparatório (diurno e nocturno) com duração de 2 anos, com características de orientação profissional e

com disciplinas de 'formação geral'¹⁵. Esta reforma não era contraditória com a distribuição da mão-de-obra entre o sector agrícola e industrial e com os níveis de qualificação de uma mão-de-obra industrial organizada.

O governo de Salazar intentou combater o analfabetismo com o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1951-1956), de teor humanista, numa vontade utilitarista dirigida a adolescentes e adultos, mas, na prática, não teve os resultados desejados¹⁶. De facto, o analfabetismo não incapacitava os portugueses para a vida social e profissional, pois a maior parte dos empregos disponíveis consistia em trabalhos não qualificados ou em ofícios aprendidos no lugar de trabalho, o que dispensava qualificações literárias na mão-de-obra, pois a condição de 'analfabeto' não afectava os direitos civis, mas sim os direitos políticos (MÓNICA, 1978, p.23-78; RAMOS, 1988, p.1100-102 e 1998, p.48). Aliás, a alfabetização unia-se ao estatuto social em que só determinados sectores sociais influentes sabiam ler e escrever e, quem não pertencesse a esse círculo aprendia quando necessitava, a partir dos 14 anos de idade.

O panorama pedagógico no salazarismo pouco ou nada se altera para melhorar as condições socioeducativas dos escolares, principalmente ao nível da escola primária que devia ter a missão fundamental de educar o povo e ser agente de desenvolvimento integral das capacidades das crianças. O sistema não funcionava em termos psicopedagógicos. Deste modo, o absentismo, o insucesso e a inadaptação

escolar assolavam a população escolar da época, o que obrigava as famílias, face à situação económica em que viviam, a lançarem no trabalho infantil, nas explorações familiares, na marginalização e delinquência muitos dos nossos jovens. As políticas educativas seguidas não se destinaram a dotar a população da capacidade de 'ler e escrever', não tendo o Estado nem meios (organizacionais e financeiros), nem interesse para realizar a alfabetização (CORREIA, 1998, p.85-90; DACOSTA, 1998; RAMOS, 1998, p.56; SILVA, 1993, p.101-121).

(In) Conclusões

Não queríamos terminar sem mencionar dois blocos de ideias globais que nos parecem de enorme importância no nosso estudo. O primeiro é referente às resistências estruturais que sofreu a escola e o sistema educativo português em geral, destacando-se o analfabetismo, os níveis de escolaridade e os condicionalismos dos professores e o ideário pedagógico no tocante à educação e à escola exigida e exigível para uma sociedade portuguesa, a caminho da transformação e progresso. Devido à natureza ideológica dos assomos político-sociais instituidores do sistema de ensino, e à morosidade dos ritmos com que foi posto em prática, houve entre nós uma dada funcionalidade sócio-cultural herdada do passado aristocrático e absoluto. Efectivamente, as burguesias foram trilhando os estreitos caminhos que foram capazes de abrir, adaptando-se aos novos tempos e impregnando-os, por seu turno, de alguma da sua substância educativa.

O segundo bloco é o referente às políticas sociais de assistência pública (materno-infantil, assistência educativa aos menores, assistência médica, assistência domiciliária, etc.), em que a organização de serviços, a articulação de serviços e uma rede abrangente dificultavam o acesso a todas as famílias necessitadas, doentes e inválidos, tendo as misericórdias e as instituições privadas um papel assistencial relevante.

A maioria da população portuguesa (cerca de 80%) estava radicada nas zonas rurais, mantendo-se alheia aos ritmos do progresso e das exigências educativas. Na verdade, as cidades eram incapazes de fixar as pessoas que sobravam da agricultura, em virtude da conjugação de vários factores, tais como a demografia, a fragmentação da propriedade campestre, o fraco processo de industrialização, o baixo poder de compra dos portugueses, etc.

A questão social e humana apresentava uma gravidade crescente, perceptível na própria realidade quotidiana, onde a pobreza, os flagelos e as doenças sociais, as condições habitacionais miseráveis, a prostituição, o trabalho infantil e das mulheres, os perigos e desastres laborais, as doenças dos que não tinham assistência, a mortalidade infantil, o analfabetismo, as crianças ilegítimas e abandonadas, etc., denunciavam os efeitos negativos da revolução industrial e das políticas sociais do Estado.

Neste cenário frustrante, em pinceladas largas, surpreende-nos que o sistema educativo, e a escola pública em particular, teoricamente formulado e legislado pela contemporaneidade portuguesa, não tenha sabido alterar, senão lentamente, essa

funcionalidade sócio-cultural. É uma funcionalidade estrutural resistente às mudanças, à democratização, às crises económicas, às convulsões políticas, à lenta modernização industrial e, sobretudo, aos fenómenos do analfabetismo (total), aos níveis percentuais de escolaridade (primária, secundária, técnico-profissional e superior), ao absentismo e insucesso escolar e, ainda, à formação e ao estatuto do professorado.

Vejam algumas dessas resistências mais evidentes como o analfabetismo, os níveis de escolaridade e a formação e recrutamento dos professores.

A) Analfabetismo. Este foi um dos flagelos sociais mais significativos na sociedade portuguesa, sendo que todos os governos, de uma maneira ou outra, intentaram combatê-lo. Em termos historiográficos, há três períodos fundamentais. O primeiro, de 1878 a 1930; o segundo, de 1930 a 1960; o terceiro, de 1960 a 1974 (destaque para a Lei Veiga Simão – 1973); e pós 1974, onde se destaca a Lei de Bases Sistema Educativo (1986) e as suas alterações. Foi ao Estado Novo que coube a possibilidade de retomar e de organizar, sem muita eficácia, o combate ao analfabetismo, endemia que só seria eliminada da vida sócio-cultural nos anos pós 25 de Abril. Numa análise global à distribuição regional desses períodos de analfabetismo, depreendemos que, em torno das grandes cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, as taxas são mais baixas que nas zonas de ruralidade e, mais elevadas na população feminina que na masculina. A incidência aumenta à medida que vamos do litoral para o interior, para o norte do Tejo e nas

regiões de minifúndio e de emigração.

A persistência do analfabetismo, com as suas características próprias e o seu peso geográfico, percorre toda a contemporaneidade portuguesa, embora, em cada conjuntura, tenha assumido polémicas ideológicas. Assim, a 'escola', a 'ilustração do povo' e o 'professor' foram quase sempre carregadas de conotações ideológicas várias. Em última instância, este fenómeno subsumia-se nos condicionalismos globais da sociedade portuguesa. As causas residiam no atraso social, económico e cultural. De facto, esta endemia constituiu-se como um dos entresves para uma sociedade considerada globalmente, pelo que era em si mesma e pelo próprio devir que ia tornando (in) viável.

B) Níveis de escolaridade. O sistema educativo português contemporâneo foi muito selectivo com a passagem dos alunos dos níveis primários para os secundários, sendo os mais privilegiados que acediam ao nível superior. A primeira selecção verificava-se ao nível do acesso à escolaridade (primária, elementar), pela diferença entre o número de alunos matriculados e os que, de facto, frequentavam esse nível de ensino (alunos escolarizáveis) e os que chegavam a realizar o exame. A segunda selecção ocorria, com mais gravidade, na passagem do ensino primário ao secundário (no arco histórico de 1864 a 1930 chegou a ser de 95,5% a filtragem dos quantitativos escolares).

No tocante à passagem dos alunos do secundário e/ou do liceu à universidade, a situação era mais marcante, sendo que o acesso aos cursos superiores diversificados era em função das possibilidades

económicas para a sua frequência. Um dos indicadores de análise política educativa nos jovens entre os 15 aos 25 anos, quer fossem alfabetos ou analfabetos, era a percentagem de jovens que entravam na universidade, tendo em conta as diversas pulsações regionais relativo às pirâmides escolares de cada distrito (rendimento).

C) Professorado e seus condicionamentos. Em geral os professores quase não usufruíram dum estatuto sócioeconómico e sócio-cultural capaz de os prestigiar e ajudar a pôr em prática os objectivos (sócio-pedagógicos) que lhes eram atribuídos e as suas funções educativas nas escolas. A condição de professor definiu-se sempre pela humildade das suas funções, pela precariedade da sua formação (deficiências de formação inicial e actualização), vencimentos baixos, fraca preparação cultural e profissional. Portugal debateu-se, com dificuldades, na tarefa de substituir o professor tradicional pelo mestre laico, investido com funções pedagógicas mais exigentes às épocas históricas.

Em relação ao ideário pedagógico, do que se foi sugerindo e demonstrando no Portugal contemporâneo, importa averbar que jamais escassearam os pedagogistas e doutrinadores capazes de estabelecer metas, no tocante à educação ou instrução exigidas e exigíveis socialmente por uma sociedade a caminho de transformação. Grandes vultos da cultura portuguesa contribuíam, ou com reflexões de escopo educativo, ou com iniciativas de teor legislativo ou escolares (metodologias), ou ainda, pautando as suas obras por propósitos de 'pedagogia social' ou pedagogia moder-

na (Adolfo Coelho, Ferreira-Deusdado, João de Deus Ramos, Adolfo Lima, Aurélio da Costa-Ferreira, Faria de Vasconcelos, A. Sérgio, Viana Lemos, Irene Lisboa, Leonardo Coimbra, Delfim Santos, Victor Fontes, etc.)

Os resultados de uma revolução, como a de 1974, por mais pacífica que ela seja, são sempre imprevisíveis. Daí, no campo do ensino, a falta de autoridade tornou-se evidente, principalmente no processo que conduziu à institucionalização da gestão democrática (que só na década de 90 do século passado deu os seus frutos). Nos primeiros tempos, após a queda do Governo salazarista e marcelista, com o 25 de Abril, o Partido Comunista, durante décadas impulsionador da luta contra o fascismo, encontrou campo livre para se instalar nos lugares chave do Ministério da Educação (BARRETO, 1997).

Tudo o que era do antigo regime dos governos salazarista e marcelista, em política educativa, foi posto em causa e de lado, não porque fosse pior escolha, mas porque era fascista. Montaram-se os figurinos estrangeiros. Por exemplo, o ensino básico por fases, a eliminação do ensino técnico, já atrás focado e muitos outros casos, como a eliminação do ensino técnico-profissional, a gestão das escolas feita pelos progressistas, etc. Os primeiros anos após a revolução as escolas foram dominadas por certa anarquia, em que os antigos professores, os programas, a gestão, os acessos ao ensino, etc., foram postos em causa.

Hoje, volvido todo este tempo, a educação lança sérios desafios ao Portugal democrático que, para ser moderno, não quer ficar na cauda da Europa, terá de re-

querer um contributo muito forte e uma acção mobilizadora dos agentes educativos e de toda a sociedade. Acredito que a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, alterada recentemente, contribuiu para um melhoramento social e educativo, como elemento de democratização do povo português, independentemente de alguns lhe atribuírem um papel de controlo, com a finalidade de quebrar a unidade dessa democratização e universalização da educação a todas as camadas populares e enquadrando-se nos desafios europeus.

Em síntese, os vários argumentos justificativos da evolução da democratização do ensino e da escola pública portuguesa e que merecem reflexão histórico-educativa, são: O direito à educação, o que esperar do Estado para desenvolver e realizar o benefício da instrução nos cidadãos, e com ela o da cultura, sem a qual é impossível o progresso (moral); as crises económicas que implicam reduções no orçamento para o ensino (despesa pública com a educação); a polémica da centralização e descentralização do sistema educativo português; a (des) igualdade no tratamento e no acesso à educação de todas as camadas sociais; o incremento da obrigatoriedade escolar e a consolidação da rede escolar; o analfabetismo (infantil), o abandono, o absentismo e o insucesso escolar; a formação inicial e contínua dos professores (desde as escolas normais, o magistério primário até às escolas superiores de educação e universidades), o seu estatuto e a carreira profissional; o modelo de escola (organização escolar) e a redução das assimetrias geográficas que implicam diferença, na aprendizagem

e no aproveitamento dos alunos na escola urbana e rural.

Com este cenário, parece-nos, poder-se-ia intentar uma história do ideário pedagógico português, no movimento pendular dos seus avanços e recuos, das dificuldades económicas e culturais, da falta de implementação das ideias pedagógicas mais adequadas à realidade vigente de cada período histórico.

As políticas educativas viveram na constante onda de preocupações, dando resposta a situações conjunturais que, com maior ou menor premência, foram exigindo decisões imediatas, não sendo, muitas vezes, as mais próprias e eficazes. O comprometimento com umas e outras soluções (ideológicas) imaginadas para a casuística avulsa impediu, muitas vezes, a reflexão que projectasse a educação/instrução e a escola na dinâmica de um sistema continuamente ajustado ao fluir histórico. Reconhecemos, por vezes, uma certa incoerência interna em sucessivas reformas (sectoriais), falta de determinação em implementar projectos de lei inovadores e a possibilidade, em cada época, de encontrar uma linha de rumo que permitisse visualizar um projecto educativo mais global. É nesse contexto que deveremos analisar historicamente a escola pública portuguesa e a assistência social.

Notas

¹ As maiores percentagens de mortalidade infantil por mil habitantes entre 1932-1951 ou nos triénios de 1928 a 1942 (Apêndice n. 18) verificavam-se desde o nascimento da criança e até um ano de vida, atribuindo-se às faltas de higiene, de assistência

materno-infantil, falta de assistência à mãe grávida, deficientes condições habitacionais e às doenças dos pais (alcoolismo, tuberculose, sífilis, etc.).

² Muitos pensamentos (máximas) de autores nacionais e estrangeiros eram fixados obrigatoriamente nas paredes das salas de aula e de leitura, nos corredores e pátios dos estabelecimentos de ensino e nas bibliotecas públicas, com o intuito de inspirar na infância e juventude a prática das virtudes civicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela pátria, criando um clima nacional de optimismo, alegria, coragem e fé no destino. Um dos epítetos de Salazar utilizados, nesse calor de ideias, era de que '*Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação*' (Decreto n. 22.040, de 20/12/1932) (CORREIA, 1998, p. 71-73).

³ Consulte-se os objectivos da Mocidade Portuguesa no Estado Novo em: Lopes Arriaga, 1976; Rómulo de Carvalho, 1986, p. 756-760; e Mocidade Portuguesa: Objectivos e Actividades, 1955.

⁴ Na década de 30 do século passado o crescimento populacional alcançou uma variação média de 14%, havendo na capital uma 'dinâmica populacional' organizada por manchas de população com modos de vida e comportamentos típicos (FERREIRA, 1987: 92-110). O Plano de Urbanização de 1938 para Lisboa confirma a feição operária, industrial e comercial de muitos bairros, numa época em que a oferta de mão-de-obra era elevada. Os primeiros bairros sociais na capital surgem em 1919, mas só foram inaugurados nos anos 30 e 40, como forma de propaganda política. Passado o período de estagnação, só nos anos 50 se retoma por todo o País a construção de bairros sociais para as famílias mais necessitadas, coincidindo com a difusão do Património dos Pobres do Padre Américo (1887-1956). De facto, o P.e Américo soube mobilizar o povo nas suas paróquias e freguesias para os seus reais problemas habitacionais, através da solidariedade e da auto-construção da moradia (FERREIRA, 1988; SILVA e BRUTO DA COSTA, 1989, p.135-138).

⁵ Para uma visão historiográfica da pobreza e miséria no século XX em Portugal: AA.VV., 1985; AA.VV., 1986; AA. VV., 1988; COSTA, SILVA, PEREIRINHA e MATOS, 1985; P. e AMÉRICO, 1990, p. 40 ss.

⁶ A expressão '*previdência social*' foi utilizada pelo legislador de 1933-1935, para distinguir o regime então criado do dos 'seguros sociais obrigatórios' de 1919. Apresenta, também um sentido léxico mais amplo do que o 'seguro', pois, abrange a 'reparação' e a própria 'prevenção dos riscos. No nosso direito utilizou-se no sentido de 'seguro social' (CARREIRA, 1996, p.40).

⁷ A intervenção directa e protectora do estado iniciaram-se com o Decreto de 24/12/1901 e com a Proposta de Lei n. 32-B, apresentada à Câmara dos Deputados na 71ª Sessão de 9/5/1903. Nela se referem algumas ideias do diploma de 1901, a necessidade de organizar-se os serviços de saúde e de beneficência pública, elogiava-se o papel das misericórdias, em especial da Misericórdia de Lisboa, na acção benéfica à pobreza, no amparo das famílias e crianças e na acção socioeducativa. Nos seus Art.ºs 91 e 92 explicava-se o sentido da assistência pública e da acção social no amparo dos que não tinham meios de subsistência aos pobres, indigentes, mendigos, inválidos e crianças. Deste modo, promovia-se a assistência à infância com ajudas e subsídios (alimentar, vestiário, ensino), colocação das crianças em asilos, casas de aprendizagem de ofícios, recolhimentos, colégios, etc. (Art.ºs 96 a 98).

⁸ Decreto-Lei n. 20.285, de 7 de Julho de 1931. Esta Direcção pertencia ao Ministério da Saúde e de Assistência.

⁹ Base V do Decreto-Lei n. 25396, de 17 de Outubro de 1935.

¹⁰ Decreto-Lei n. 31.666, de 22 de Novembro de 1941.

¹¹ Este Estatuto, criado pela Lei n.º 1998, de 15 de Maio de 1944, consagrava a necessidade de uma inquérito prévio de apuramento do grau de insuficiência da economia familiar, avaliado pelos encargos legítimos, pela condição social e pela capacidade de trabalho dos beneficiários ou contribuintes do agregado familiar. Posteriormente foi regulamentado pelo Decreto-Lei n. 35108, de 7 de Novembro de 1945, o qual expressava nos seus Artigos 127º a 131º as funções do Instituto da Assistência aos Menores, entidade que se incumbia de organizar os processos respeitantes aos menores fora da área de Lisboa com 'domicílio de socorro', já que na capital essas funções cabiam à Casa Pia. Este último

diploma confiava às comissões paroquiais atribuições diversas neste domínio dos pobres e indigentes (Art.ºs 92 a 98).

¹² No Preâmbulo do diploma afirma-se que o homem vale pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros. No ensino elementar e complementar primário eram obrigatórias as lições de coisas, as excursões escolares e promovia-se uma educação tecnológica com a inclusão dos trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões, rudimentos de ciências físico-químicas e histórico-naturais aplicáveis à indústria e agricultura. No ensino primário superior incluíam-se as áreas da contabilidade, das ciências físico-químicas e histórico-naturais e suas aplicações, determinantes para a agricultura, para o comércio e para as indústrias. Promovia-se também a prática em aulas – escritórios, estenografia, oficinas, campos experimentais, etc.

¹³ A Lei n. 1941, de 11 de Abril de 1936, remodela o Ministério da Educação Nacional, sob as ordens do Ministro A. Carneiro Pacheco. Adota o livro de leitura único para cada uma das classes do ensino primário, cria a mocidade portuguesa, impõe a obrigatoriedade de um crucifixo em todas as salas

de aula das escolas públicas do ensino primário elementar e outros 'ícones' (retratos) das figuras do Governo, etc.

¹⁴ Decretos Lei n. 20.604, de 31/11/1931 e n. 27.729, de 24/11/1936.

¹⁵ Esta Reforma previa a existência de cursos de formação de 3 anos de duração, cursos preparatórios (de 2 anos) para os institutos comerciais e industriais, cursos de especialização de 1 ano, cursos complementares de aprendizagem com um horário semanal reduzido e destinado a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica que, associada à prática obtida fora da escola, lhes conferia uma aptidão profissional. O regime nocturno, muito utilizado pelos 'gaiatos' trabalhadores na cidade, previa a existência de dois tipos de cursos: cursos de aperfeiçoamento, destinados a maiores de 15 anos, com a 4ª classe e que já trabalhavam; cursos de mestrança destinados à formação de contrames-tres, mestres e chefes de oficina, a que podiam ter acesso com a 4ª classe e tendo experiência profissional (8 anos), ou que tinham o curso industrial e experiência profissional de 3 anos.

¹⁶ O Decreto-Lei n. 38.968/9, de 27/10/1952 que pretendia erradicar os índices elevados de analfabetos (40,4% em 1950).

Referências

AAW. *Pobreza* – Perspectivas de análise pluridisciplinar. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1985.

AAW. *Pobreza em Portugal*. Lisboa: Edição Cáritas Portuguesa, 1986.

AAW. *O Estado Novo* – das origens ao fim da autarcia 1926-1959, v.II, Lisboa: Editorial Fragmentos, 1987.

AA. W. *A igreja e a opção pelos pobres*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1988.

ADÃO, Áurea. *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.

AMÉRICO, P.e. *Pão dos pobres*, v.2, 5.ed. Paço de Sousa: Ed. Casa do Gaiato, 1990.

ARRIAGA, Lopes. *Mocidade portuguesa: Breve história de uma organização salazarista*. Lisboa: Terra Livre, 1976.

MADEIRA, Bárbara A. *Subsídios para o estudo da educação em Portugal*. Da reforma pombalina à 1ª República. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979.

- BARRETO, A. *Tempo de mudança*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.
- CANDEIAS, A. A situação educativa portuguesa: raízes do passado e dúvidas do presente. *Análise psicológica*, 4 (XI), pp. 591-607.
- _____. *Educar de outra forma*. A Escola Oficina n. 1 de Lisboa 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- CARDOSO, C. The colonialist view of the African-Origin 'Other'. Portuguese Society and its Education System. *Race, Ethnicity and Education*, 1 (2), pp. 191-206.
- CARREIRA, H. Medina. *Políticas sociais em Portugal*. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 1996.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CASTRO, Armando de. *A economia portuguesa do Século XX (1900-1925)* 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CORREIA, L. Grosso. Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, Lisboa, n.35, 1998, pp. 71-80.
- CORTESÃO, Luísa. *Escola – Sociedade*. Que relação? Porto: Edições Afrontamento, 1981.
- COSTA, A. Bruto da; SILVA, Manuela; PEREIRINHA, J. e MATOS, Madalena. *A pobreza em Portugal*. Lisboa: Cáritas Portuguesa, 1985.
- CRUZ, Manuel Braga da. *Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Ed. Presença, 1988.
- DACOSTA, F. *As máscaras de Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998.
- FERREIRA, A. Fonseca. *Por uma nova política de urbanização*. Porto: Afrontamento, 1988.
- FERREIRA, Vitor M. *A cidade de Lisboa: de capital do império a centro da metrópole*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1987.
- LÉONARD, Yves. *Salazarismo e fascismo*, Mem Martins: Ed. Inquérito, 1998.
- MARQUES, A. *Política económica e desenvolvimento em Portugal (1926-1959)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.
- MEDEIROS, F. *A sociedade e a economia portuguesa nas origens do salazarismo*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1978.
- MEDINA, João. *História de Portugal contemporâneo, político e institucional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1994.
- MOCIDADE PORTUGUESA. *Objectivos e actividades*. Lisboa: Mocidade Portuguesa, 1955.
- MÓNICA, Ma. F. Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939). *Análise Social*, XII, n.50, pp. 321-353, 1977.
- _____. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, 1978.
- NÓVOA, A. Educação nacional. In: ROSAS, F. (Coord.). *Nova História de Portugal*. v.XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Lisboa: Presença, 1992, pp. 456-457.

- PACHECO, A. Carneiro. *Portugal Renovado*, Lisboa: Livraria Bertrand, 1940.
- PIMENTEL, Irene F. *História das organizações femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
- PINTO, António Costa. *O Salazarismo e o fascismo europeu*. Lisboa: Ed. Estampa, 1992.
- RAMOS, Rui. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo: Uma introdução histórica da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, Lisboa, n.103, pp. 1100-1102, 1988.
- _____. O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal. *Colóquio & Educação e Sociedade*, n.2, pp. 41-68, 1993.
- _____. O chamado problema do analfabetismo. As políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX-XX). *Ler História*, n.35, 1998.
- RAMOS DO Ó, J. Salazarismo e cultura. In: ROSAS, F. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- ROSAS, Fernando. *O Estado Novo nos anos 30*. Lisboa: Ed. Estampa, 1986.
- _____. *Salazar e o salazarismo: um caso de longevidade política*. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- _____. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença, 1992.
- _____. Estado Novo. In: MATOSO, J. (Dir.). *História de Portugal*, v. VII, Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
- SÁ, Victor de. *A História em discussão*, Lisboa: Dom Quixote, 1975.
- SAMPAIO, J. Salvado. *O ensino primário, 1911-1969*. 3 v., Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975-1977.
- SILVA, F. Ribeiro da. História da alfabetização em Portugal. In: NÓVOA, A. e BÉRRIO, J. Ruiz (Eds), *A história da educação em Espanha e Portugal*. Lisboa: SPCE–Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, pp. 101-121.
- SILVA, Manuela e COSTA, A. Bruto da (Coords). *Pobreza Urbana em Portugal*. Lisboa: Centro de Reflexão Cristã/Cáritas Portuguesa, 1989.
- STOER, S. *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*, Porto: Afrontamento, 1982.
- TEODORO, A. Sete reflexões sobre as raízes do atraso educativo português. *Educação e Ensino*, 13 (8), 1996, pp. 27-29.
- TORGAL, Luís Reis. *História e ideologia*, Coimbra: Liv. Minerva, 1989.
- VALÉRIO, N. *As finanças públicas portuguesas entre as duas guerras mundiais*. Lisboa: Edições Cosmos, 1994.

Recebido em 12 de fevereiro de 2007.

Aprovado para publicação em 24 de abril de 2007.

Resenha

Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet

Public instruction and moral training: the genesis of the liberal subject according to Condorcet

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Dra. em Educação pela UNICAMP. Professora da UNICAMP/
GEPEH, GEPEH/USP.
e-mail: malu04@uol.com.br

SILVA, Sidney Reinaldo da. *Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*. Autores Associados. 152p. ISBN 85-7496-100-0.

Sidney Reinaldo da Silva em seu livro *Instrução Pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet* apresenta a obra do Marques em uma perspectiva muito atual, pois a questão da moral e o estudo da ética tornam-se o eixo dos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros. Assim, a discussão presente em sua obra não é apenas mais uma pesquisa de filosofia da educação, mas também um contraponto para se refletir sobre os rumos das recentes políticas para o setor educacional, seus impactos institucionais, ideológicos e morais.

No prisma da história da educação, esta análise resgata uma discussão de uma temática iluminista que tem privilegiado, sobretudo, a obra de Locke, Rousseau e Kant. É a partir desses autores que a obra de Condorcet é apresentada, e a partir dela a proposta de ensino da moral de um qua-

dro histórico dos progressos humanos, das cinco memórias sobre a educação e do relatório e projeto de uma moralidade como uma proposta coletiva racional para a liberdade.

Em Condorcet, a autonomia do indivíduo apresenta-se como correlata da soberania nacional. Ao contrário do que propunha Locke, Condorcet defende uma democratização do ensino visando a formação de todos os membros de uma nação como cidadãos liberais, não a restringindo a uma elite econômica. Ao desconfiar da educação nacional e do modelo espartano de formação moral em que o indivíduo seria educado para a pátria, Condorcet aponta para os perigos do fanático patriótico que expressaria uma religião política. O autor aponta a formação da razão e da moral de um povo como um modo de evitar toda forma de dogmatismo e catecismo religioso e cívico,

que constituiriam ameaças à soberania nacional. Neste aspecto, a obra de Condorcet torna-se totalmente contrária ao uso que foi feito do pensamento de Rousseau durante a Revolução, que se expressava, sobretudo, nas propostas e planos de educação nacional. Mesmo sem ter tido contato com a obra de Kant, Condorcet não se divide em teoria e prática, e a moral não pode se efetivar sem uma formação da racionalidade teórica. Com isso, a instrução pública torna-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia individual. Ao ousar saber, a pessoa deveria estar aberta à formação continuada no sentido de acompanhar os progressos do conhecimento humano, especialmente no campo das ciências sociais e políticas, sem o qual a consciência resulta, sobretudo, de uma instrução voltada para os valores universais, o desenvolvimento do pensamento analítico e o cosmopolitismo. A boa vontade não basta. Ela deve ser socorrida pelas luzes da razão.

Ainda que a temática seja a formação moral em Condorcet, o presente estudo oferece ao leitor uma visão ampla do pensamento do pensador francês, situando-o no fluxo histórico das idéias no século XVIII. O leitor sentirá a falta da exposição do contexto histórico e social em que viveu Condorcet, mas o sentido ideológico do seu pensamento mostra-se em todo o texto, especialmente seu compromisso com a sociedade liberal e a defesa da propriedade privada, que eram as bandeiras da burguesia revolucionária da época. Contudo, devemos lembrar que o liberalismo de Condorcet é o oposto do liberalismo malthusiano.

O pensador francês não admite que o inferno capitalista seja necessário, nem que os filhos devam pagar pelos “pecados” ou “fracassos econômicos” dos pais. Assim, a formação da razão e da moral de um povo torna-se um empreendimento público, uma meta da arte social. É nesse sentido que a idéia de progresso em Condorcet se ancora, sobretudo, na instrução pública. A crença na justiça da ordem liberal funda-se no otimismo pedagógico, no poder do ensino para libertar as pessoas do preconceito, da ignorância e para não deixar o sentimento de justiça se corromper. Estes devem ser guiados pela razão, que se fortalece e se mantém com uma instrução bem feita.

O mais curioso é que, ao lermos esta obra, começamos a questionar se este autor foi muito avançado para o seu tempo, ou se muitas propostas pedagógicas atuais não são tão novas assim. Mas quando Condorcet fala em “aprender a aprender”, “ensino continuado ou permanente”, “cidade educativa”, ele apela para a razão, no sentido de torná-la o eixo da formação moral. Atualmente, essas idéias se apresentam muitas vezes enviesadas pelo irracionalismo, comunitarismo, multiculturalismo, e outras modas pedagógicas que se contrapõem frontalmente ao projeto iluminista ao qual o nome de Condorcet está definitivamente ligado. Como Sidney Reynaldo nos lembra, o capitalismo aprendeu a se justificar de outra maneira. Ele não precisa mais do ideário universalista promovido pelo movimento iluminista. Mas a obra de Condorcet torna-se importante para entendermos essa guinada ideológica. Neste início de terceiro milênio, **a formação do**

indivíduo liberal se dá por vias diversas ao racionalismo. As críticas efetuadas pelo “*desconstrutivismo*”, pela *desmontagem* das (meta) narrativas e formas de operação dos dispositivos de formação moral nos mostraram que a autonomia moral é uma “*arte ou técnica social*”. E mais ainda, nos revelaram como usar esses processos de construção de sujeitos liberais de um modo mais “*eficaz*” do que aqueles propostos pelos iluministas. Assim, podemos compreender melhor porque o *apelo* à narrativa, à tradição, ao relativismo, ao sentimento e à retórica cumpre um papel fundamental na formação moral em sociedades capitalistas pós-modernas.

O presente livro mostra no primeiro capítulo o sentido moral da obra pedagógica de Condorcet. No segundo capítulo, o autor contextualiza o debate em torno da formação moral do século XVIII, mostrando como se articularam as tendências religiosas, patrióticas (educação nacional) e racionalistas. No terceiro capítulo, é discutida a diferença entre educação nacional e instrução pública e a forma com ela é concebida por Condorcet. É notável a análise que o autor faz do conceito de saber elementar como a base curricular da formação moral

e a forma como ele articula o saber científico com a formação da cidadania, no sentido de manter um aperfeiçoamento permanente da humanidade. A análise dos elementos constitutivos do processo de formação moral ocorre no capítulo quatro. O objetivo deste capítulo é mostrar como a moralidade para Condorcet resulta de um desenvolvimento equilibrado da sensibilidade e da razão e a forma como o “*motivo de crer*”, um conceito fundamental da filosofia condorcetiana, pode ser formado pela instrução pública. No capítulo cinco, é mostrado como a instrução pública deve operar na formação moral de um povo. Nas considerações finais, Sidney Reynaldo expõe como a idéia de instrução pública em Condorcet está conectada às suas concepções de propriedade, de poder, desigualdade social, opressão e emancipação coletiva.

Gostaria de finalizar esta resenha parabenizando o autor, (que é especialista em Condorcet, estudando-o no mestrado e doutorado que realizou no IFCH da UNICAMP), por ter apresentado a obra pedagógica do revolucionário iluminista numa perspectiva atual, polêmica e que, com certeza, muito contribuirá para o debate pedagógico atual.

Recebido em 11 de abril de 2007.

Aprovado para publicação em 15 de maio de 2007.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - § Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - § Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três;
 - § Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, p. 70);

§ As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.

§ A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.

- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
- 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, n. 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande-MS 79.117-900

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) **Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta** / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiá-SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) **Aveso do Aveso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil-UniBRasil / Curitiba-PR
- 12) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 14) **Cadernos de Educação** / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 15) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas-UFPeL / RS
- 16) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 17) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES
- 21) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 23) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT

- 24) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 26) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 28) **Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 29) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 32) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 33) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 34) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 35) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 36) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 38) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 39) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 42) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 43) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 45) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 47) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 49) **Estudos** - Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 50) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 55) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 56) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS

- 59) **Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 60) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 61) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 62) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 63) **Natureza e Artifício** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 65) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 67) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PR
- 69) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 71) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 72) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 73) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 75) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 76) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 77) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 78) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 80) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 84) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) **Revista Brasileira de Gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 87) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 91) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 93) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) **Revista Ciência e Educação** / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 95) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí-SC
- 98) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 105) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 109) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 111) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 112) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 114) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 115) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 118) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE

- 119) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 120) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 121) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 122) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) **Revista Ensaios e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) **Revista Estudos Lingüísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 130) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 131) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 132) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 133) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 135) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) **Revista Montagem** / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 140) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 144) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 147) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP

- 148) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 150) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 153) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 155) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 157) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 158) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha-UJV / Vitória-ES
- 159) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 160) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 163) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 164) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 165) **UniCEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 166) **UniCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 167) **UNICIÊNCIAS** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 168) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 169) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 170) **Universa** / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 171) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 172) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará-UFPA / Belém-PA
- 173) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 174) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 175) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colombia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota – Colombia
- 06) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat. / Barcelona – España
- 07) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colombia
- 10) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid – España
- 12) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 17) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 19) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota – Colombia
- 20) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 22) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 23) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

