A close-up, high-angle photograph of a white ceramic bowl. The bowl's rim features a prominent spiral pattern, with the lines curving inward towards the center. The lighting is soft and even, highlighting the smooth texture of the ceramic. The background is a plain, light gray color, which makes the white bowl stand out. The overall composition is clean and minimalist.

# Revista de Educação Pública



Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

**Reitor • Chancellor**

Paulo Speller

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Elias Alves de Andrade

**Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Elizabeth Madureira Siqueira

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos

Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP, Brasil

Christian Anglade – University of Essex,

Essex, Inglaterra

Denise Jodelet – EHESS – Ecole des Hautes Etudes

en Sciences Sociales, Paris, França

Florestan Fernandes – in Memoriam

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu

Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA, Brasil

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Martin Coy – Univ. Tübingen, Tübingen, Alemanha

Michel-Louis Rouquette – Université Paris Descartes,

Boulogne, França

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP, Brasil

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT,  
Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, sala 49.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Homepage: <<http://www.ic.ufmt.br/revista/>>

E-Mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ) Rio de  
Janeiro/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça  
(Universidade de Évora), Évora, Portugal

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT/Sinop) Sinop/MT, Brasil

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Jacques Gauthier (Paris VIII-França) França, Paris

Denise Meyrelles de Jesus (UFES) Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT), Cuiabá/MT, Brasil

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Belo Horizonte/  
MG, Brasil

Geraldo Inácio Filho (UFU-MG), Uberlândia/MG, Brasil

Heloísa Szymanski (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

Luiz Augusto Passos (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP), São Paulo/  
SP, Brasil

Mariluce Bittar (UCDB), Campo Grande/MS, Brasil

Marlene Ribeiro (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Pedro Ganzelli (UNICAMP), Campinas/SP, Brasil

Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján) Luján,  
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP), São Paulo/  
SP, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Artemis Torres (UFMT) Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

*Education, Power and Citizenship*

Michèle Tomoko Sato (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

*Environmental Education*

Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia

*Education and Psychology*

Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Rondonó-  
polis/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

*School Culture and Teacher Education*

Nicanor Palhares Sá (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

*History of Education*

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Ed<sup>UFMT</sup>  
2008

Rev. de Edu. Pública

Cuiabá

v. 17

n. 35

p. 349-610

set./dez. 2008

Copyright: © 2008 EdUFMT

Publicação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900

Telefone: (65) 3615-8431 / Homepage: <<http://www.ic.ufmt.br/ppge/>>

A Revista de Educação Pública tem por missão a divulgação de conhecimentos científicos voltados à área de Educação.

Visa fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

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

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Disponível também em: <<http://www.ic.ufmt.br/revista/>>

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.

EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. - Coxipó. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-Mail: [edumt@cpd.ufmt.br](mailto:edumt@cpd.ufmt.br)

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP).

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE



**Coordenadora da EdUFMT:** Elizabeth Madureira Siqueira

**Editor da Revista de Educação Pública:** Nicanor Palhares Sá

**Revisão de texto:** Eliete Huguene de Figueiredo e Maria Auxiliadora Silva Pereira

**Secretária Executiva:** Dionéia da Silva Trindade

**Assessoria em artes gráficas:** Jeison Gomes dos Santos

**Editoração:** Téo de Miranda

**Periodicidade:** Quadrimestral

**FAPEMAT**

### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 17, n. 35 (set./dez. 2008) Cuiabá :

EdUFMT, 2008, 262 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Mato Grosso.

ISSN 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato

Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

#### Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Centro de Tecnologias e Documentação Educacionais - CETEDE

Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó.

Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900

#### Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: [edufmt@cpd.ufmt.br](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)

Assinatura: R\$55,00

Avulso: R\$20,00

#### Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

[www.carriñecarracedo.com.br](http://www.carriñecarracedo.com.br)

[editoresassociados@carriñecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carriñecarracedo.com.br)

Este número foi produzido no formato 155x225mm,

em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print

80g/ m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>,

4x0 cores, plastificação fosca em 1 face.Composto

com os tipos Adobe Garamond e Frutiger.

Tiragem: 1.000 exemplares

Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

# Sumário

<b>Carta do editor</b> .....	359
Cultura Escolar e Formação de Professores .....	361
<b>A Interdisciplinaridade Segundo Os Pcns</b> .....	363
Joe Garcia	
<b>Informática na Educação: um recurso para aprendizagem significativa de portadores de necessidades especiais</b> .....	379
Renata Portela Rinaldi	
<b>O Que é um Texto? (Parte 1)</b> .....	401
Michael Otte	
<b>O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas</b> .....	421
Ademar de Lima Carvalho	
Educação e Psicologia .....	441
<b>A relação família-escola: fronteiras e possibilidades</b> .....	443
Fatima Maria Leite Cruz	
Maria de Fátima de Souza Santos	
<b>Ensinar e aprender segundo pais e professores de escolas públicas do Rio de Janeiro: um estudo de representações sociais</b> .....	455
Edson A. de Souza Filho	
Educação, Poder e Cidadania .....	469
<b>Por uma educação superior que forme para a cidadania crítica</b> ...	471
Maria de Fátima de Paula	
<b>A pedagogia que emerge da luta política do MST</b> .....	487
Allene Carvalho Lage	
<b>O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola</b> .....	509
Odorico Ferreira Cardoso Neto	

<b>As tensões teóricas entre Modernidade e Pós-Modernidade: Efeitos nas políticas públicas brasileiras .....</b>	<b>527</b>
Ivone Maria Ferreira da Silva (UFMT)	
Rose Cléia Ramos da Silva (UFF)	
Educação Ambiental .....	547
<b>O saber local da cultura e da natureza nas narrativas biorregionais do Quilombo Mata Cavalo .....</b>	<b>549</b>
Samuel Borges de Oliveira Júnior	
Michèle Sato	
História da Educação.....	561
<b>Civilizar a infância: moral em lições no livro escolar de Guilhermina de Azambuja Neves (Corte imperial, 1883) .....</b>	<b>563</b>
Alessandra Frota M. de Schueler	
Giselle Baptista Teixeira	
Notas de leituras, resumos e resenhas .....	579
ORWELL, George. <b>A Revolução dos Bichos</b> . Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007. 152 p.....	581
Samuel Borges de Oliveira Júnior	
CARMO, Paulo Sérgio do. <b>Merleau-Ponty: uma Introdução</b> . São Paulo: Educ. 2000, 159 p. (Série Trilhas) .....	587
Agenor de Oliveira	
Luiz Augusto Passos	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	591
<b>O Programa de Pós-Graduação em Educação: feixes temáticos expressos nas dissertações em 2008/1 .....</b>	<b>593</b>
<b>Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2008/1 .....</b>	<b>596</b>
<b>Relação de avaliadores .....</b>	<b>605</b>
<b>Normas para publicação de originais .....</b>	<b>606</b>
<b>Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública .....</b>	<b>609</b>

# Contents

<b>Publisher's letter</b> .....	359
School culture and teacher education .....	361
<b>Interdisciplinarity according to the PCNs</b> .....	363
Joe Garcia	
<b>Computer use in Education: a tool for significant learning by students with special needs</b> .....	379
Renata Portela Rinaldi	
<b>What is a Text? (Part 1)</b> .....	401
Michael Otte	
<b>Political-Pedagogical Project: conception and practice</b> .....	421
Ademar de Lima Carvalho	
Education and Psychology .....	441
<b>Family-school relationship: limitations and possibilities</b> .....	443
Fatima Maria Leite Cruz	
Maria de Fátima de Souza Santos	
<b>Teaching and learning according to parents and teachers from public schools in Rio de Janeiro - a social representations' study</b> ..	455
Edson A. de Souza Filho	
Education, power and citizenship .....	469
<b>For a higher education that form to the critical citizenship</b> .....	471
Maria de Fátima de Paula	
<b>The pedagogy that emerges of the political fight of MST</b> .....	487
Allene Carvalho Lage	

<b>The meaning of democracy and autonomy: the reinvention of education and school</b> .....	509
Odorico Ferreira Cardoso Neto	
<b>Theoretical tensions between modernity and Post-Modernity: effects in the brazilian public politics</b> .....	527
Ivone Maria Ferreira da Silva	
Rose Cléia Ramos da Silva	
Environmental Education .....	547
<b>The local knowledge of the culture and nature in the biorregionals narratives of the Mata Cavalo slave descendent community</b> .....	549
Samuel Borges de Oliveira Júnior	
Michèle Sato	
History of Education.....	561
<b>Cultivate childhood: moral in lessons on the school book by Guilhermina Azambuja Neves (Corte imperial, 1883)</b> .....	563
Alessandra Frota M. de Schueler	
Giselle Baptista Teixeira	
Reading's notes, summary and review .....	579
ORWELL, George. <b>A Revolução dos Bichos</b> . Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007. 152 p.....	581
Samuel Borges de Oliveira Júnior	
CARMO, Paulo Sérgio do. <b>Merleau-Ponty: uma introdução</b> . São Paulo: Educ. 2000, 159 p. (Série Trilhas).....	587
Agenor de Oliveira	
Luiz Augusto Passos	
Pos-graduation information and research development 2008.....	591
<b>The Program of Postgraduation in Education: thematic lines expressed in the thesis of the first semester of 2008</b> .....	593



<b>Relation of master defenses in the PPGE, of learning period 2008/1 .....</b>	<b>596</b>
<b>List of evaluators .....</b>	<b>605</b>
<b>Directions for originals publication .....</b>	<b>606</b>
<b>Subscription form .....</b>	<b>609</b>



# Carta do editor

Neste ano de 2008, a Revista de Educação Pública comemora seus 18 anos de trabalho destinado à publicação de produções científicas daqueles que investigam ações educativas em diferentes contextos espaciais e temporais. Releve-se que seu traço identitário tem raízes cravadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Não sem propósito, o ano de 2008, também é especial para o Programa de Pós-Graduação em Educação, pois se comemora vinte anos desde o início da primeira turma de mestrado em 1988. Foram duas décadas de experimentação de políticas nacionais de pós-graduação. Naqueles primeiros anos dava-se ainda grande ênfase ao caráter formativo do mestrado, uma vez que os alunos permaneciam dois anos para a conclusão de créditos em disciplinas.

No primeiro lustro dos anos 90, entrou em vigência uma nova política de pós-graduação que começou a enfatizar a pesquisa. Nesse enfoque, o Mestrado em Educação abandona a sua organização por área de concentração e estabelece as linhas de pesquisa como unidade organizativa do Curso. Diminuíram-se as disciplinas e todo o esforço do mestrado passou a se concentrar na pesquisa de seus professores e alunos.

Outro instrumento, fruto oriundo de sementes plantadas no PPGE é o Seminário de Educação, que em novembro deste ano, promoverá um aprofundado debate sobre a pós-graduação no Brasil, reunindo educadores que participaram dos momentos fundamentais e às vezes até dramáticos da história dos programas *stricto sensu*, e outros pesquisadores que vivenciam a política vigente.

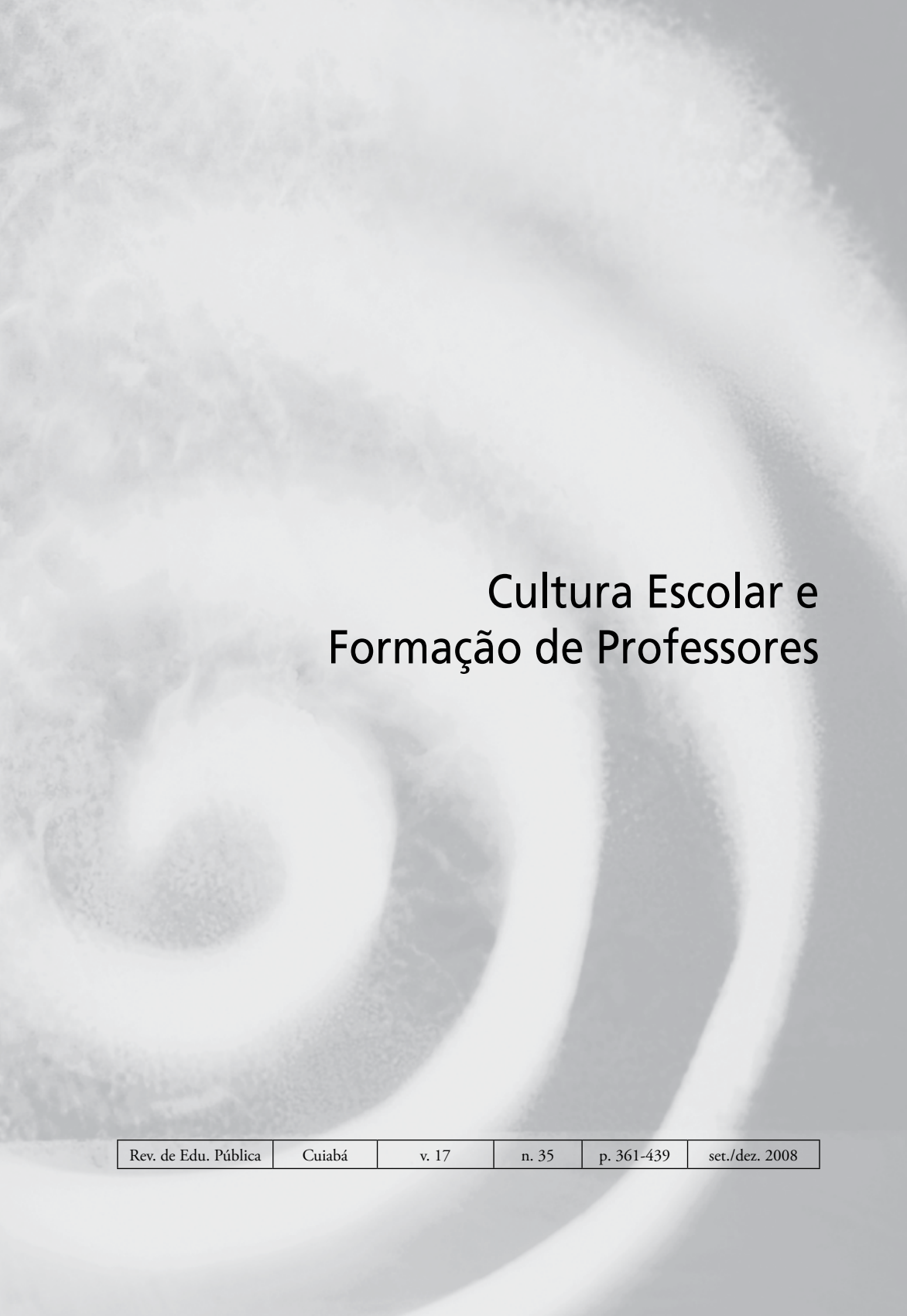
Coincidentemente neste ano, foi aprovado o projeto de doutorado em Educação da UFMT, com isso o Programa deu um passo importante no seu processo de incorporação no campo científico da Educação.

Quanto aos avanços relacionados à Revista de Educação Pública, tem-se que, em 2008, a CAPES passou a classificá-la como qualis “B1”, conferindo-lhe o mais alto nível das revistas científicas de Educação no País. Essa foi a principal meta desse periódico. Em tal avaliação houve mudança nos critérios. Essa modificação impõe a necessidade de esforço adicional para que a Revista se mantenha nesse mesmo nível na próxima avaliação qualis.

Com a criação do doutorado, uma nova meta é estabelecida para a Revista de Educação Pública: a sua internacionalização. Ora tanto a Revista como o Seminário de Educação foram criados como instrumentos de intercâmbio e socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação, então, nada mais natural que a internacionalização do Programa provoque conseqüentemente a internacionalização de ambos os seus instrumentos.

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá  
**Editor da Revista de Educação Pública**





# Cultura Escolar e Formação de Professores

Rev. de Edu. Pública

Cuiabá

v. 17

n. 35

p. 361-439

set./dez. 2008



# A Interdisciplinaridade Segundo Os Pcn

## Interdisciplinarity according to the PCNs

Joe Garcia<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os sentidos relacionados ao conceito de interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Utilizamos um método de análise conceitual, proposto por Coombs e Daniels, que possibilita investigar um conceito em um conjunto de textos. A análise apontou diferentes significados associados à interdisciplinaridade: abordagem epistemológica, modo de articular conteúdos, forma de contribuição das disciplinas, forma de organizar as disciplinas em projetos, perspectiva de reorganização curricular, instrumento para articular conhecimentos e processo de integração das disciplinas. Também analisamos o tratamento teórico e a implementação da interdisciplinaridade segundo os PCNs.

**Palavras-chave:** Educação. Interdisciplinaridade. Currículo. PCNs.

### Abstract

The aim of this article is to analyze the meanings related to the concept of interdisciplinarity in the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) relative to Fundamental and High School Education. We used a method of conceptual analysis presented by Coombs and Daniels, which makes it possible to investigate a concept in a set of texts. The analysis indicated different meanings associated to the interdisciplinarity: epistemological approach, way to articulate contents, form of contribution of the disciplines, form of discipline organization in projects, perspective of curriculum reorganization; instrument for knowledge articulation and process of discipline integration. We also analyzed the theoretical treatment and implementation of interdisciplinarity according to the PCNs.

**Keywords:** Education. Interdisciplinarity. Curriculum. PCNs.

---

1 Doutor em Educação. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Ciências Humanas Letras e Artes, Mestrado em Educação. Rua Sydnei Antonio Rangel Santos, 238 - Prédio da Proppe, Santo Inácio. CEP 82010-330 - Curitiba, PR – Brasil. E-Mail: <prof\_joegarcia@yahoo.com>.

## 1 Introdução

Há décadas o conceito de interdisciplinaridade vem se destacando na literatura educacional, em diversos países. No Brasil, esse conceito tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 70, quando sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração (FAZENDA, 1979). Trata-se de um conceito fundamental no discurso da educação contemporânea e que está articulado nos textos dos PCNs de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, documentos centrais da política curricular brasileira atual para a Educação Básica. Nos textos dos PCNs de Ensino Médio, por exemplo, a interdisciplinaridade é denominada de eixo organizador da doutrina curricular que estaria expressa na nova LDB (MEC, 1998a).

Embora o conceito de interdisciplinaridade seja fundamental na educação contemporânea, sua compreensão persiste como um desafio aos educadores. Isso parece refletir o quanto esse termo está atrelado a uma variedade de entendimentos acerca do que estaria sendo solicitado às práticas pedagógicas. É um conceito polissêmico na literatura educacional, que ainda está por ser discutido de modo mais amplo pelos teóricos do currículo no Brasil. Nos textos dos PCNs, conforme veremos mais adiante, a noção de interdisciplinaridade está associada a um conjunto plural e dissonante de significados, reflete distintas e não articuladas perspectivas teóricas e está apresentada de um modo desatento ao seu desenvolvimento histórico.

O texto a seguir está organizado da seguinte forma. Inicialmente refletimos sobre o conceito de interdisciplinaridade, com base na literatura educacional contemporânea, explorando inclusive a produção estrangeira. Em seguida, com base em um método proposto por Coombs e Daniels (1991), desenvolvemos uma análise conceitual, tendo por objetivo desdobrar os sentidos relacionados ao termo interdisciplinaridade nos textos dos PCNs. Em complemento, analisamos brevemente o tratamento teórico dispensado ao conceito de interdisciplinaridade, bem como as vias de implementação sugeridas naqueles documentos. Ao final refletimos sobre duas questões principais, destacadas da leitura analítica realizada ao longo deste artigo.



## 2 O Conceito de Interdisciplinaridade

A palavra *interdisciplinaridade* é uma invenção do século XX. Seus primeiros registros ocorreram nos Estados Unidos, no debate sobre a importância do diálogo entre as áreas do conhecimento em ciências sociais (KLEIN, 1998). De um modo mais amplo, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é um fenômeno do século passado, enraizado nas reformas educacionais modernas, na pesquisa aplicada e nos esforços para dissolver barreiras disciplinares (GOZZER, 1992; KLEIN, 1998). Embora um termo recente na literatura científica, o conceito de interdisciplinaridade sintetiza idéias muito antigas. A noção de unidade do conhecimento, por exemplo, pode ser encontrada nas idéias de Platão e Aristóteles.

Este conceito passou a ser articulado na literatura educacional ainda nos anos 30, nos Estados Unidos, onde surgiu em meio à discussão teórica sobre integração do currículo, particularmente no contexto da educação básica. Sob uma perspectiva instrumental, a interdisciplinaridade vai ser inicialmente interpretada como uma “construção de pontes” entre conteúdos de diferentes disciplinas do currículo. Apenas nos anos 60 e 70 e particularmente na Europa, veremos um debate epistemológico mais profundo e alguns avanços nas discussões teóricas, sobretudo relativas à interdisciplinaridade no contexto da Educação Superior (APOSTEL et al. 1972).

É importante destacar que as discussões sobre interdisciplinaridade assumiram duas perspectivas. Uma delas, mais relacionada à discussão epistemológica, produziu avanços ao explorar aquele conceito como um diálogo integrativo entre diferentes *disciplinas*, entendidas como *campos do conhecimento*. A outra perspectiva refere-se aos desenvolvimentos relacionados ao currículo da educação básica, na forma de estratégias para a integração entre disciplinas, aqui entendidas como as *matérias* do currículo escolar. É importante destacar que, ao representar um princípio de integração das disciplinas escolares, a idéia de interdisciplinaridade vai estabelecer um modo de pensar e produzir o currículo escolar que contrasta com a tendência tradicional de recorte e especialização do conhecimento.

A teorização sobre interdisciplinaridade tem avançado nas últimas décadas, conforme se pode observar através da literatura educacional. Embora persistam noções instrumentais, recentemente encontramos diversas visões promissoras, que superam a idéia mais tradicional de interdisciplinaridade como uma forma de transgressão das fronteiras disciplinares, para concebê-la, por exemplo, como uma reconceitualização das relações entre os saberes, bem como uma revisão na própria noção de conhecimento (JAPIASSU, 1976; GUSDORF, 1977; FAZENDA, 1994; KLEIN, 1998).

Após décadas de debate conceitual, a idéia de interdisciplinaridade persiste em processo de invenção, através de uma pluralidade de interpretações teóricas e distintas leituras culturais (LENOIR, 2001). Nesse cenário de múltiplas leituras e interpretações e considerando particularmente o horizonte da educação brasileira, a interdisciplinaridade tem sido associada à noções tão diversas como: *integração entre disciplinas* e *atitude de espírito* (JAPIASSU, 1976), *movimento pedagógico* (VEIGA-NETO, 1997), *esforço de síntese* (LÜCK, 1995), *projeto em parceria* (FAZENDA, 1991b, 2003), e *princípio curricular* (MEC, 1998b). Além disso, a interdisciplinaridade já foi considerada um conceito “obscuro” (GOZZER, 1992), “múltiplo e contraditório” (SCHÄFFER, 1995), uma forma de “contracultura” (TROW, 1984), e já foi interpretada como uma “disfunção conceitual e engano acadêmico” (PAVIANI; BOTOMÉ, 1993).

Neste início de século encontramos o conceito de interdisciplinaridade presente em políticas, teorias e práticas educacionais em todos os níveis de ensino, em diversos países. Na literatura educacional brasileira, este conceito passou a ser discutido teoricamente a partir dos anos 70, através dos escritos de Hilton Japiassu (1976) e Ivani Fazenda (1979). Em seu livro, Japiassu (1976) apresenta uma síntese bastante elaborada da discussão teórico-conceitual desenvolvida na Europa no final dos anos 60 e início dos anos 70, tendo em perspectiva particularmente a questão do conhecimento na universidade. Em seu livro, Fazenda (1979) dedica maior atenção ao horizonte da educação básica e aponta o modo alienado como aquele conceito teria sido proposto, direta ou indiretamente, em documentos do Conselho Federal de Educação, que explicitavam a política curricular do então ensino de 1º e 2º graus.

Na década de 1980 foram publicados diversos trabalhos a respeito de interdisciplinaridade, particularmente em língua inglesa e voltados, sobretudo, à descrição de práticas pedagógicas realizadas principalmente na educação básica, mas pouco engajados no debate conceitual. Os avanços conceituais naquele momento, entretanto, estariam destacando mais a necessidade de se testar as possibilidades da interdisciplinaridade (GOZZER, 1982). Ainda nos anos 80, surgiram diferentes modelos para o desenvolvimento de currículos interdisciplinares, sobretudo nos Estados Unidos. Tais proposições iriam fornecer algumas inovações conceituais em relação à perspectiva tradicional de interdisciplinaridade como um processo de “construção de pontes” entre as disciplinas, que, para ser exercida, solicita “professores polivalentes”.

No Brasil, os anos 90 registraram um fluxo considerável de novas publicações sobre interdisciplinaridade, o qual Schäffer ironicamente denominou de “surto galopante da interdisciplinaridade” (SCHÄFFER, 1995). Nessa onda de publicações encontramos textos que discutem a interdisciplinaridade, tanto na Educação Infantil (JUNQUEIRA FILHO, 1996), no Ensino Fundamental (SAMPAIO et

al. 1994; SILVA; SOUZA, 1995), no Ensino Médio (SAMPAIO et al. 1994), bem como na Educação Superior (PETRAGLIA, 1993). Além disso, foi uma década onde encontramos discussões sobre os fundamentos didático-pedagógicos da interdisciplinaridade (LÜCK, 1994; FAZENDA, 1994, 1998), e que inaugurou um novo modo de debate sobre práticas interdisciplinares na escola (FAZENDA, 1991a, 1995).

No início deste século tornou-se evidente o grande destaque conquistado pela interdisciplinaridade, tanto na literatura acadêmica quanto no debate nacional sobre Educação. Isso parece refletir, ao menos em parte, a presença destacada desse termo em documentos da reforma curricular promulgada pelo MEC a partir da nova LDB (Lei 9.394/96). Considerando as dimensões e a importância dessa reforma, nos parece que foi através das novas diretrizes curriculares nacionais, propostas pelo Governo Federal, que a interdisciplinaridade passa a ser, efetivamente, um conceito central e indispensável para pensar e fazer a Educação Básica neste País.

Com base no que está sugerido nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e considerando a importância desses documentos, argumentamos que a partir deles tornou-se uma busca compartilhada, entre professores brasileiros, compreender o conceito de interdisciplinaridade e desenvolver práticas para exercê-la. Entretanto, há uma pergunta a fazer, neste contexto. Supondo que tais Parâmetros estejam sendo efetivamente considerados como uma referência nas escolas, quais concepções de interdisciplinaridade poderiam ser abstraídas com base naqueles documentos?

A resposta para essa pergunta certamente não é simples, na medida em que o termo interdisciplinaridade está utilizado nos PCNs sob diferentes significados, onde sua teorização pouco dialoga com a literatura mais contemporânea sobre esse tema. Os documentos também não exploram em profundidade a produção dos teóricos brasileiros e parecem desconhecer a imensa produção acadêmica internacional. Além disso, particularmente no texto dos PCNs de Ensino Médio, a breve menção sobre possíveis procedimentos através dos quais a interdisciplinaridade poderia estar presente no currículo, sofre de incompletude e ambigüidade.

Assim, considerando a importância atribuída à interdisciplinaridade nas atuais políticas curriculares nacionais de Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como a conseqüente intensidade das práticas interdisciplinares exercidas nas escolas, e tendo por base o que está sugerido nos textos dos PCNs, nos parece necessário e fundamental uma investigação conceitual que explore os diversos sentidos atribuídos a este conceito naqueles documentos.

### 3 A Interdisciplinaridade no Texto dos PCNs

Nesta seção apresentamos uma análise teórica aplicada aos textos dos PCNs, tendo por foco explorar os sentidos relacionados ao conceito de interdisciplinaridade naqueles documentos. Para cumprir tal propósito utilizamos uma forma de análise conceitual baseada em um método de investigação curricular proposto por Coombs e Daniels (1991). Essa forma de análise textual fornece uma interessante alternativa para investigar o significado de um conceito em um texto ou em um conjunto de textos. O método também possibilita, por exemplo, uma leitura da diversidade de sentidos associados a um conceito e o papel a ele atrelado em nossas práticas sociais.

A análise conceitual dos PCNs revela uma diversidade de sentidos associados ao conceito de interdisciplinaridade. Aqui apresentamos as variações que pudemos depreender daqueles textos. Devemos observar, entretanto, que as noções apresentadas a seguir não reproduzem um conjunto de sentidos já sistematizados e explicitados nos PCNs.

As denominações classificatórias aqui apresentadas são construções analíticas e constituem projeções interpretativas para sistematizar a diversidade de noções relacionadas à interdisciplinaridade naqueles documentos. A esquematização aqui apresentada reflete distinções categóricas próprias de uma leitura interpretativa e não constitui uma simples reprodução de alguma forma de organização conceitual que aqueles textos estariam apresentando. É importante observar que embora aqueles documentos não apresentem uma sistematização conceitual determinada, atribuem uma variedade de sentidos à interdisciplinaridade, o que torna possível a leitura interpretativa proporcionadas pela análise conceitual. As denominações aqui sugeridas, portanto, não se apresentam já explicitadas naqueles documentos, mas remetem de volta a eles, tendo sido construídas através da leitura possibilitada pelo método de análise conceitual aqui utilizado (COOMBS e DANIELS, 1991).

Finalmente, é importante mencionar que nem todos os textos dos PCNs mencionam o termo *interdisciplinaridade*, o que pode ser verificado através de varredura digital dos arquivos dos documentos disponíveis na Internet. O termo interdisciplinaridade, entretanto, está articulado em boa parte daqueles documentos, e está proposto de modo a sugerir uma prática a ser exercida em todas as áreas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Vejamos, a seguir, um conjunto de diferentes significados relacionados ao conceito de interdisciplinaridade, depreendidos da leitura analítica realizada nos textos dos PCNs. Ao total, apresentamos um conjunto de sete categorias conceituais, cada qual associada a uma denominação e analisada segundo os sentidos que assume naqueles documentos.

## Abordagem Epistemológica

Este sentido está presente na primeira parte dos documentos do Ensino Médio (MEC, 1998b), onde está sugerido que a interdisciplinaridade pode ser efetuada através de uma leitura da diversidade das formas de conhecimento. Além disso, a interdisciplinaridade é vista naquele documento como um modo de elaborar conhecimento e como um conhecimento que apresenta determinadas características.

Nos documentos que tratam dos temas transversais nos PCNs de Ensino Fundamental (MEC, 1997, 1998a), aquele conceito está retratado como uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Em particular, o conceito de interdisciplinaridade é representado como uma crítica a uma concepção de conhecimento e a uma forma de produção de conhecimento (fragmentado). Além disso, a interdisciplinaridade é apresentada como uma forma de questionamento.

A noção de interdisciplinaridade enquanto abordagem epistemológica, parece refletir certa influência teórica européia, pois este é um sentido proposto há algumas décadas entre diversos teóricos (APOSTEL et al., 1972; FOUREZ, 2001).

## Modo de Articular Conteúdos

Esse entendimento conceitual talvez possa ser considerado a forma mais tradicional de representação da interdisciplinaridade e de sua implementação no currículo. De um modo geral, entretanto, essa concepção tende a refletir uma visão conceitual limitada do currículo, comumente entendido como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, o que vai implicar uma compreensão de interdisciplinaridade como forma particular de articulação de tais conteúdos.

A articulação, neste caso, assume um sentido que pode ser descrito como um esforço para “construir pontes” entre os conteúdos das disciplinas do currículo escolar. Isso pode ocorrer, por exemplo, através de processos onde os alunos percebem ou são orientados a perceber relações entre os conteúdos trabalhados em duas ou mais matérias, simultaneamente.

Esse entendimento e prática da interdisciplinaridade estão abertos a diversas críticas. Assim exercida, a interdisciplinaridade estaria restrita aos limites da articulação possível entre determinados conteúdos do currículo escolar. Além disso, aos professores caberia a tarefa de sinalizar o processo de “construção de pontes”. A interdisciplinaridade sugerida nesta perspectiva conceitual seria mais uma tentativa parcial de relacionar conteúdos, mantendo intactas suas fragmentações e especializações, sem envolver uma tentativa de superar os limites das disciplinas.

A interdisciplinaridade, entretanto, apresenta possibilidades mais amplas. Ela pode assumir um papel de articular processos mais amplos de elaboração de conhecimento no currículo, ao invés de somente ser interpretada como conexão entre conteúdos específicos ali disponíveis. Mas isso iria solicitar uma visão teórica mais abrangente, não somente de interdisciplinaridade, mas também de currículo e do modo como as disciplinas são construídas.

Além do que está indicado acima, esse sentido surge, por exemplo, quando os PCNs se referem à interdisciplinaridade como uma forma de *tratar conteúdos*. Essa noção está presente, por exemplo, no documento introdutório dos PCNs para os primeiros dois ciclos do Ensino Fundamental (MEC, 1997).

### Forma de Contribuição das Disciplinas

Neste caso, a interdisciplinaridade seria um modo como as disciplinas poderiam ser capazes de contribuir para um entendimento ampliado sobre determinado assunto ou tema, através de ações exercidas pelos professores, no contexto de suas disciplinas individuais e de seus processos particulares de ensino-aprendizagem. Segundo esta perspectiva, a interdisciplinaridade poderia ser exercida através do modo como os professores orientam os alunos a pensar questões e temas a partir das perspectivas das disciplinas.

Há uma crítica a destacar em relação a essa concepção e prática de interdisciplinaridade. Neste caso, a interdisciplinaridade poderia restringir-se a funcionar como um recurso que os professores eventual ou sistematicamente utilizam no desenrolar das suas práticas individuais. Além disso, ela seria incapaz de promover uma transformação no currículo disciplinar, e nesse sentido apresentaria um pequeno alcance epistêmico em relação ao que seria a promessa (teórica) de interdisciplinaridade.

Finalmente, essa noção parece não traduzir o sentido e alcance mais amplos da interdisciplinaridade, que na forma de um diálogo entre as disciplinas, por exemplo, seria capaz de instalar um movimento no currículo, que articula diversas experiências de aprendizagem e tende a potencializar todo um exercício de percepção do escopo e contribuições das disciplinas, ou mesmo solicitar visões e saberes externos a elas.

### Forma de Organizar as Disciplinas em Projetos

Este é o sentido mais enfatizado ao longo dos PCNs. Essa perspectiva parece refletir o destaque dedicado ao trabalho com projetos naqueles documentos, bem como a importância que essa noção apresenta no discurso educacional brasileiro contemporâneo. Em complemento, é interessante considerar a associação entre

interdisciplinaridade e pedagogia de projetos observada em outros países, cujas visões educacionais têm sido publicadas no Brasil. Este é o caso, por exemplo, dos escritos de alguns autores espanhóis, publicados em nosso País em ressonância aos tempos da reforma educacional. Entre eles destacamos Santomé (1998), Coll et al. (1999), bem como Hernández e Ventura (1998).

Encontramos essa noção nos PCNs de Ensino Médio, por exemplo, quando a interdisciplinaridade é descrita como uma forma de relacionar as disciplinas através de um conjunto de atividades, o projeto. A interdisciplinaridade seria uma *forma* de desenvolver projetos, bem como um *caráter* que pode assumir o desenvolvimento das atividades articuladas em um projeto.

A relação entre os conceitos de interdisciplinaridade e projeto tem sido bastante sugerida na literatura educacional. Entretanto, a noção de interdisciplinaridade melhor se relaciona com a noção de projeto de investigação. As práticas de projeto na Educação Básica, enquanto um conjunto programado de *atividades* de ensino-aprendizagem, nem sempre exploram as possibilidades da interdisciplinaridade enquanto *investigação*. Mas é importante destacar que um projeto de atividades pode fornecer um eixo integrador necessário para a interdisciplinaridade, mesmo sem explorar todo o potencial deste conceito.

A construção de um projeto interdisciplinar pode partir de uma indagação que solicita um modo de estudo ou investigação que articule atividades de aprendizagem em mais do que uma disciplina isolada. Também pode surgir de uma inquietação que desafia os limites de leitura, fornecidos por uma única disciplina do currículo e requer outras perspectivas. Neste caso, a interdisciplinaridade encontra na organização de projetos um eixo de integração de atividades e formas de conhecimento. Esse sentido pode sugerir que a interdisciplinaridade não tenciona diluir as fronteiras das disciplinas, embora represente uma possibilidade para integrar suas formas de compreensão. Mais adiante estaremos analisando essa perspectiva, como a forma mais elaborada de interdisciplinaridade sugerida nos PCNs.

### Perspectiva de Reorganização Curricular

Este noção aparece nos PCNs, em parte devido à interdisciplinaridade estar atrelada à idéia de projeto, mas fornece uma perspectiva complementar a ser considerada. É interessante destacar, neste caso, a possibilidade sugerida quanto a uma revisão na própria noção de currículo, conforme analisamos a seguir.

A noção de interdisciplinaridade como um processo para relacionar conteúdos curriculares pode supor a idéia de currículo como um esquema

estático de conhecimentos definidos previamente, mas que podem ser articulados em alguma medida tendo em vista obter-se algum nível de integração. Entretanto, avançando em relação à noção acima, podemos pensar a interdisciplinaridade como forma de reorganizar e reconstruir o próprio currículo e não somente um esquema de articulação dos conteúdos das matérias que o compõe. A interdisciplinaridade, portanto, poderia ser pensada como forma de reconstrução do currículo, sob uma perspectiva epistemológica, mas também em relação ao seu *design*.

Sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade também poderia ser concebida como uma forma de interação entre os eixos temáticos das disciplinas, tal como apresentado no documento introdutório dos PCNs para as séries finais do Ensino Fundamental (MEC, 1998a). Nesse sentido, essa concepção indica ou sugere uma reorganização interna no currículo, bem como uma possível forma de leitura que pode ser praticada em comum pelas disciplinas.

## Instrumento para Articular Conhecimentos

No texto dos PCNs, a interdisciplinaridade também está representada como um instrumento capaz de articular conhecimentos no currículo. Esse sentido conceitual vai atribuir à interdisciplinaridade uma espécie de finalidade instrumental. Desdobrando essa concepção, temos que a interdisciplinaridade não representa um modo de conhecimento ou a uma postura diante do conhecimento, mas um esquema para articular conhecimentos.

Isso desloca o foco da noção de interdisciplinaridade como algo capaz de exercer um papel epistemológico, no sentido de rever as possíveis relações entre as disciplinas e sugerir outras visões de conhecimento, para situá-la como um dispositivo instrumental ao alcance dos professores para fins de articulação de determinados conteúdos do currículo, sem que sejam questionadas as visões e construções subjacentes às disciplinas. Essa noção de interdisciplinaridade como instrumento para articular conteúdos, embora usual entre professores, representa um esvaziamento de suas possibilidades, até mesmo quanto a repensar a organização fragmentada do currículo.

É importante destacar, ainda, que o sentido instrumental atrelado ao conceito de interdisciplinaridade, neste caso, estaria limitado ao horizonte do currículo escolar. Entretanto, seria possível explorar essa noção para pensar as relações mais amplas entre as áreas do conhecimento, o que iria demandar uma necessária leitura epistemológica e, portanto, teríamos uma concepção de interdisciplinaridade mais abrangente do que aquela apresentada anteriormente.



## Processo de Integração das Disciplinas

Entre os diversos sentidos considerados até aqui, este é provavelmente aquele que está mais amplamente atribuído ao conceito de interdisciplinaridade nos PCNs. Em particular, essa concepção se mostra mais presente nos documentos relativos ao Ensino Médio.

A noção de *integração* apresenta um duplo sentido, de acordo com a conotação atribuída à noção de *disciplina*. De um lado, a noção de disciplina pode ser relacionada à idéia de área ou campo do conhecimento, tal como seria o caso se estivéssemos aqui discutindo este conceito no campo da pesquisa em cursos de pós-graduação. Entretanto, no contexto do currículo da Educação Básica, a noção de disciplina está particularmente atrelada ao sentido de *matéria escolar*. Portanto, o processo de integração produzido por interdisciplinaridade teria como referência as matérias escolares.

O conceito de integração tem sido relacionado à idéia de interdisciplinaridade, há décadas. Segundo Klein (1998), essa noção pode ser considerada a precursora do próprio conceito de interdisciplinaridade e assume um sentido de finalidade pedagógica para o movimento da interdisciplinaridade. Formalmente, a noção de integração é mais antiga que a de interdisciplinaridade e tem exercido uma influência histórica nas formas de concepção e implementação deste conceito.

Entre os principais teóricos brasileiros não há um consenso sobre qual seria o meio e qual seria o fim, quando contrastamos os conceitos de integração e interdisciplinaridade. Entretanto, a idéia de interdisciplinaridade como processo que visa atingir um nível de integração das disciplinas, tem sido proeminente no campo da teoria curricular.

## 4 Sobre o Tratamento Teórico

Outra questão a considerar no contexto da análise que desenvolvemos neste artigo, refere-se ao tratamento teórico que recebe o conceito de interdisciplinaridade nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Inicialmente é preciso observar que nenhum dos textos dos PCNs se compromete, em particular, com determinada abordagem teórica em relação ao conceito de interdisciplinaridade. Entretanto, naqueles documentos são exercitadas determinadas leituras teóricas, o que se podemos deduzir a partir da existência de diferentes sentidos conceituais atrelados ao termo interdisciplinaridade ali presentes.

Ao mesmo tempo em que encontramos, naqueles documentos, diferentes leituras sobre interdisciplinaridade, verificamos algumas limitações teóricas nas visões ali propostas, tendo em perspectiva as discussões mais avançadas, na época de elaboração dos PCNs, no que se refere à concepção e implementação de práticas de interdisciplinaridade no currículo da Educação Básica, tal como registrado em Lenoir (2001). Se considerarmos as referências bibliográficas mencionadas naqueles documentos, relativas particularmente à interdisciplinaridade, verificamos que em sua totalidade refletem apenas parcialmente, em conteúdo e atualidade, o conjunto consideravelmente amplo e diversificado de trabalhos disponíveis sobre aquele tema na literatura educacional, considerando o horizonte amplo das publicações editadas em língua estrangeira, particularmente em inglês, francês e espanhol. Além disso, mesmo alguns dos principais textos sobre interdisciplinaridade, então disponíveis na literatura educacional brasileira, não foram contemplados na construção dos PCNs.

Há um outro aspecto a considerar. Embora os PCNs não afirmem uma opção teórica por determinada abordagem em relação à noção de interdisciplinaridade, há em seus conteúdos uma articulação de concepções construtivistas. Entretanto, não se pode afirmar que a hegemonia do construtivismo presente naquelas propostas, segundo afirma Moreira (1996, p. 105), esteja refletido e seja determinante na concepção de interdisciplinaridade. Conforme argumentamos anteriormente, não se pode identificar uma única, mas diversas concepções teóricas de interdisciplinaridade naqueles documentos.

Finalmente, cabe destacar uma ausência de subscrição afirmada entre as concepções de interdisciplinaridade, a uma ou mais vertentes teóricas do campo dos estudos sobre o currículo, tal como sistematizado por Silva (1999), por exemplo. É possível, entretanto, argumentar que a idéia de interdisciplinaridade, naqueles textos, estaria associada a um discurso de viés estruturalista. Mas esse horizonte de análise não será explorado neste artigo.

## 5 Vias de Implementação

Uma última questão que desejamos considerar, embora brevemente, refere-se às formas de implementação da interdisciplinaridade que encontramos sugeridas nos textos dos PCNs, em associação à diversidade de perspectivas conceituais ali presentes. Mas não tencionamos aqui avaliar a consistência das formas de implementação sugeridas nos PCNs, segundo uma leitura analítica. Desejamos, sim, considerar algumas implicações derivadas dos sentidos relacionados ao conceito de interdisciplinaridade naqueles documentos, em termos de possíveis formas de implementação.

É possível afirmar, de modo amplo, que nos documentos dos PCNs não estão disponíveis quaisquer indicações objetivas e sistematizadas quanto às formas de implementação da interdisciplinaridade. Entretanto, estão pontuadas algumas indicações breves, particularmente na primeira parte dos PCNs de Ensino Médio (MEC, 1998b), que sugerem linhas gerais de implementação, sem pretender fornecer um esquema completo ou aprofundar aquilo que ali está indicado.

De um lado, está sugerido que a interdisciplinaridade poderia ser exercida como modalidade de *simples comunicação*, podendo ser realizada mesmo ao nível das trocas de idéias entre as disciplinas. Mais simples ainda seria a forma denominada de *interdisciplinaridade singela*, exercida quando os professores levam os alunos a constatar a diversidade das formas de conhecer, através de práticas [não descritas] nas quais se vai proporcionar aos educandos um aprender a olhar um mesmo objeto sob perspectivas diferentes. Em complemento, também está sugerido uma forma mais complexa de interdisciplinaridade, concebida como *integração* de conceitos, epistemologias, metodologias e de procedimentos de coleta e análise de dados. Entretanto, os textos dos PCNs não fornecem ou endereçam fundamentação ou referências que esclareçam tais formas de implementação.

Também através da análise conceitual, verificamos que em meio às diversas formas de implementação da interdisciplinaridade sugeridas direta ou indiretamente nos documentos aqui considerados, haveria uma ênfase e referência comum ao redor da noção de interdisciplinaridade como uma prática de projeto. Nesse sentido, destaca-se ao longo dos textos, a expressão *projeto interdisciplinar*, ou sua forma plural. Entretanto, ao longo dos documentos, não está afirmada uma determinada concepção de interdisciplinaridade que se possa dizer consensual e que implique uma necessária relação entre interdisciplinaridade e pedagogia de projetos. Além disso, esse modo de implementação da interdisciplinaridade no currículo da Educação Básica, também não é algo destacado pela literatura educacional como via única.

## 6 Considerações Finais

Ao finalizar este artigo, refletimos sobre duas questões gerais, destacadas da leitura analítica que realizamos do conceito de interdisciplinaridade nos textos dos PCNs. A primeira, refere-se à pluralidade como o conceito de interdisciplinaridade está representado nos PCNs.

A diversidade de sentidos atrelados ao conceito de interdisciplinaridade, nos textos dos PCNs, parece refletir a presença das diferentes compreensões que atravessam aqueles documentos. Essa diversidade também implica uma relativa variedade de insinuações breves quanto a possíveis formas de implementação

da interdisciplinaridade. Dentre essas insinuações, destaca-se a idéia bastante enfatizada de que a interdisciplinaridade seria uma prática a ser desenvolvida através de projetos.

Outra questão a destacar se refere ao modo como os PCNs expressam uma visão teórica parcial. Isso parece refletir as próprias limitações da literatura educacional que por suposto teria fundamentado a escrita dos PCNs, que encontramos nas referências dos documentos. Além disso, há que se observar o modo fragmentado e lacunar como a interdisciplinaridade está articulada naqueles textos. Embora ela seja denominada um eixo do pensamento curricular, este conceito não está presente em todos os documentos de área. Em outros termos, apesar da interdisciplinaridade constituir um conceito supostamente fundamental àqueles documentos, ela não está amplamente articulada ao longo de sua extensão.

Finalmente, cabe observar que a análise desenvolvida neste artigo representa apenas uma vertente entre outras possibilidades de análise relacionadas ao conceito de interdisciplinaridade nos PCNs. Outros estudos poderiam ser feitos, tal como a investigação das diferenças conceituais que se apresentam quando contrastamos os documentos do Ensino Fundamental com aqueles do Ensino Médio, por exemplo. De toda forma, este tipo de investigação é fundamental diante do desafio de compreender e implementar a interdisciplinaridade, particularmente na Educação Básica. Na medida em que essa tarefa tem se revelado bastante complexa para muitos professores, nos parece que a pesquisa educacional teria um papel importante a cumprir, produzindo avanços que ajudem a tornar aquele desafio transponível.

## 7 Referências

APOSTEL, L. et al. (Eds.). **Interdisciplinarity**: problems of teaching and research in universities. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 1972.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COOMBS, J.; DANIELS, L. Philosophical inquiry: conceptual analysis. In: SHORT, E. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. New York: SUNY, 2001. p. 27-41.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **A academia vai à escola**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

- \_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991a.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade, um projeto em parceria**: São Paulo: Loyola, 1991b.
- \_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.
- FOUREZ, G. Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In: In: LENOIR, Y; REY, B.; FAZENDA, I. (Orgs.). **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: CRP, 2001. p. 67-84.
- GOZZER, Giovanni. Interdisciplinary: a concept still unclear. **Prospects**, New York, v. 12, n. 3, p. 281-292, 1982.
- GUSDORF, G. Past, present and future of interdisciplinary research. **International Social Science Journal**, New York, v. 29, n. 4, p. 580-599, 1977.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JUNQUEIRA FILHO, G. **Interdisciplinaridade na pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- KLEIN, J. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 109-132.
- LENOIR, Y. L'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: des lectures distinctes en fonction de cultures distinctes. In: LENOIR, Y; REY, B.; FAZENDA, I. (Orgs.). **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: CRP, 2001. p. 17-36.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

- MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares mais uma vez em questão. In: BICUDO, Maria A.; SILVA, C. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** v. 3. São Paulo: UNESP, 1996, p. 97-110.
- PAVIANI, J.; BOTOMÉ, S. **Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos.** Caxias do Sul: EDUCS, 1993.
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto.** Brasília, ano 12, n. 58, p. 30-44, abr./jun. 1993.
- PETRAGLIA, I. **Interdisciplinaridade, o cultivo do professor.** São Paulo: Pioneira, 1993.
- TROW, M. Interdisciplinary studies as a contraculture. **Issues in Integrative Studies,** Oxford, n. 4, p. 1-15, 1984-1985.
- SAMPAIO, M. QUADRADO, A.; PIMENTEL, Z. **Interdisciplinaridade no município de São Paulo.** Brasília: INEP, 1994.
- SCHÄFFER, M. Interdisciplinaridade: um novo „paradigma“ para a educação e as ciências humanas? In: SILVA, D.; SOUZA, N. (Orgs.). **Interdisciplinaridade na sala de aula.** Porto Alegre: EdUFRGS, 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, D.; SOUZA, N. (Orgs.). **Interdisciplinaridade na sala de aula.** Porto Alegre: EdUFRGS, 1995.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997, p. 59-102.

Data de recebimento: 10/07/2008

Data de aceite: 10/08/2008

# Informática na Educação: um recurso para aprendizagem significativa de portadores de necessidades especiais

Computer use in Education:  
a tool for significant learning by  
students with special needs

Renata Portela Rinaldi<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo trata aspectos relacionados ao processo de construção de um ambiente significativo e contextualizado para a aprendizagem e socialização de uma aluna portadora de necessidades especiais múltiplas. Os dados foram obtidos por meio de uma experiência de ensino-aprendizagem no Laboratório de Informática do Grupo de Pesquisa e Suporte em Educação e Tecnologia (GPSETE), em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo/Brasil (FCT-UNESP). Foi possível evidenciar progressos no desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social da envolvida, o que permite descrever esta experiência com intuito de contribuir para o processo educacional, favorecendo a inclusão digital e social.

**Palavras-chave:** Informática na educação. Educação especial. Aprendizagem significativa.

## Abstract

The present article deals with aspects related to the process of construction of a meaningful and contextualized learning and socialization environment for a student with multiple special needs. The data have been collected through a teaching and learning experience at the computer laboratory of the Research and Support Group in Education and Technology at a public university in the provinces of the state of São Paulo/Brazil (FCT-UNESP). It was possible to evince progress in the cognitive, linguistic, emotional and social development of the person involved, which allows us to describe this experience as a contribution to an educational process which favors digital and social inclusion.

**Keywords:** Computer use in education. Especial education. Significant learning.

---

1 Mestre em Educação pela UFSCar. Professora da FCL/UNESP/Araraquara. Doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Endereço: Rua São Paulo, 1563, Centro – São Carlos/SP, Brasil. CEP: 13.560-340. E-Mail: <renata.rinaldi@gmail.com>.

## 1 A informática na educação

O desenvolvimento tecnológico acarretou inúmeras transformações na sociedade contemporânea. Vive-se, atualmente, em um mundo que passa por profundas e constantes mudanças. Em qualquer área, observa-se um grande avanço científico, tecnológico e social. Especialmente, a década de 90 foi marcada por uma “explosão” dos recursos tecnológicos e apresenta ao mundo a economia digital, as relações virtuais, a Internet, a educação a distância mediada por computadores etc.

Nesse processo, é possível perceber que o uso da informática tem se ampliado de modo significativo por todas as esferas da sociedade, inclusive nas escolas. A inserção dos computadores no processo de ensino e aprendizagem representa uma mudança significativa nas escolas, na atuação do professor e, principalmente, no desenvolvimento dos alunos, que são estimulados a usar esse equipamento no processo de construção de seu conhecimento.

Entretanto, Alonso e Masetto (1997) alertam que a introdução da informática na escola necessita de uma nova forma de preparação do professor, que supõe uma flexibilidade intelectual, capacidade de enfrentar o desconhecido, de inovar, de criar o novo a partir da sua prática pedagógica, promovendo o seu auto-desenvolvimento. É preciso estar atento sobre a importância na preparação do professor para a atuação com este novo instrumento na sala de aula, de modo que sejam aproveitados os vários recursos que esta ferramenta oferece.

O computador é uma ferramenta que poderá ser usada como instrumento para facilitar a construção do conhecimento do aluno portador ou não de necessidades especiais, seja na pesquisa de informações e na elaboração dos conceitos. O professor, valendo-se de informações providas de várias áreas, pode envolver-se com diferentes disciplinas, tornando o ensino cooperativo e interdisciplinar. Para tanto, é necessário conhecer os recursos oferecidos pelas novas tecnologias, descobrindo o potencial que elas oferecem para transformar o ensino.

O enfoque dado ao computador está no sentido de mostrar as maneiras de sua utilização como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares, de forma a encontrar sua eficiência pedagógica. Para Valente (1997), a Informática na Educação significa a inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de Educação.

Existem duas formas gerais de utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem: a **instrucionista** e a **construcionista**.

A abordagem instrucionista é aquela em que o computador passa a exercer a função de transmissor da informação ao aluno por meio de um programa (*software*), ou seja,



ele cumpre um papel semelhante ao de um professor que passa as informações. Estes *softwares* são sistemas nos quais o aluno interage diretamente com o computador, que é programado para apresentar o material instrutivo e verificar, por meio de testes, o que ele realmente assimilou. Nessa abordagem, o computador “ensina” o aluno, como ocorre nos métodos tradicionais de ensino ou método instrucionista. Nota-se que essa abordagem reflete a prática pedagógica predominante na grande maioria das escolas, nas quais o computador é usado para transmitir a informação ao aluno, reforçando a postura tradicional do professor, como aquele que passa as informações, caracterizando a informatização dos métodos tradicionais de ensino.

Na abordagem construcionista, o computador é usado para o aprendiz resolver problemas por meio da formalização, explicitação e construção do conhecimento, por intermédio do uso da máquina. Nessa concepção, o aluno exerce o papel de quem usa o computador, também por meio de um *software*, para explicitar suas idéias, ao invés de ser ensinado por ele, produzindo algo concreto. Dentro dessa proposta, encontra-se o trabalho pioneiro de Seymour Papert (1985), com a implementação da linguagem de programação Logo. Essa abordagem consiste em criar situações que permitam ao aluno resolver problemas reais e aprender com o uso e com a experiência os conceitos envolvidos no problema que está sendo resolvido. Nesta abordagem, o computador deixa de ser um meio de transferir informação e passa a ser uma ferramenta pela qual o aluno pode construir os seus conhecimentos, testar suas hipóteses e suas estratégias.

De acordo com o ciclo (**descrição-execução-reflexão-depuração-descrição**) definido por Valente (1999), o aluno usa o computador para resolver problemas da seguinte maneira: inicialmente, ele **descreve** o seu entendimento sobre determinado conceito ou assunto, ao tentar solucionar um problema usando um *software* aberto. Após o aluno ter explicitado e representado a sua idéia, ele pode solicitar que o computador **execute** ou apresente o que foi implementado ou elaborado e, à medida que o computador fornece a ele os resultados, pode **refletir** se o produto obtido confere com o desejado. No caso de o resultado não ser satisfatório, ele pode **depurar** e identificar o erro, corrigindo-o e fazendo uma nova **descrição**, o que completa o ciclo de **descrição-execução-reflexão-depuração-descrição**.

Dessa forma, o aluno descreverá as suas idéias e, ao mesmo tempo, observará se elas são corretas, refletindo sobre as respostas obtidas do computador e identificando as maneiras de corrigi-las, caso necessário. O aluno aprende por meio do processo de formalizar, explicitar, construir e testar seu conhecimento, usando o computador.

Valente (1993, p. 36), por meio do ciclo descrito acima, identifica a contribuição teórica de vários pesquisadores para este ambiente de aprendizagem, dentre eles: Piaget, Vygotsky, Freire e Mantoan.

Baseado nesta nova abordagem, o uso do computador não pode prescindir da presença de um professor, que exerce papel fundamental como mediador ou facilitador de aprendizagem. A participação do professor nesse processo é de extrema importância, pois ele será o orientador, o desequilibrador, o estimulador, o dinamizador do processo de ensino-aprendizagem. Ele deve buscar formas de ajudar o aluno, despertando seu interesse, desafiando-o, levando-o à discussão e à reflexão, auxiliando-o a descobrir o significado do conteúdo abordado.

Contudo, não podemos esperar que a máquina apresente uma solução mágica, mas para que ela possa auxiliar o aluno na construção do seu pensamento, deve ser usada de forma contextualizada e significativa. Embora a concepção do *software* favoreça o seu uso de forma interessante, é fundamental a postura do professor diante da tecnologia, caso contrário ele poderá dirigir o aluno para usar o *software* na resolução de um problema que ele deseja abordar e cuja solução seja aquela que ele espera sem nenhum contexto e sem significado para o aluno.

Portanto, o ambiente construcionista, contextualizado e significativo é um ambiente favorável, que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e a depurar as suas idéias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os educandos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que consigam dar significado ao que está sendo aprendido.

Assim, as informações que são significativas para o aluno podem ser transformadas em conhecimento, formalizando cada conceito importante possibilitando-o tornar-se um cidadão preparado para atuar no mundo em que vive.

## 1.1 Informática na educação especial

Segundo Valente (1991), a educação especial tem os mesmos objetivos que a geral, ou seja, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto, a educação especial difere em aspectos tais como: local de atendimento, tipo de material pedagógico, currículo desenvolvido, planejamento escolar, tipo de profissional que trabalha com os alunos. Dessa forma, ela é uma modalidade de ensino que procura garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes dos demais. Contudo, pelos problemas físicos ou mentais que estes alunos têm, a concepção de educação especial é normalmente entendida como

uma versão “adocicada” e deturpada da educação em geral.

De acordo com o mesmo autor, as metodologias usadas na educação especial enfatizam o processo de diagnóstico-remediação e a análise de tarefas. O primeiro método surgiu devido à grande influência médica e para-médica, desvinculando a educação especial da tradicional. Nele, o diagnóstico tendia ser mais neurológico e os programas educacionais enfatizavam a remediação dos aspectos perceptuais como meio de superar os aspectos cognitivos. No método de análise de tarefas, o diagnóstico enfatiza os aspectos psicopedagógicos, baseados nos métodos tradicionais de ensino, simplificando as atividades, subdividindo-as em partes menores e mais simples.

No entanto, os dois métodos são muito semelhantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação tradicional, pois as atividades são desenvolvidas com o material apresentado ao aluno sempre na forma de pré-requisito, com uma seqüência pré-estabelecida de assuntos, partindo do mais simples e seguindo uma escala crescente de dificuldade.

O fato de a educação especial ter os mesmos objetivos da educação regular faz com que as mudanças necessárias em seu processo de ensino e aprendizagem também sigam propostas idênticas, bem como as mudanças na formação do professor e na forma de como conceber a sua prática pedagógica.

No caso da educação especial ou em um processo educacional inclusivo, em escolas regulares, o uso computador certamente trará grandes vantagens, pois, com os recursos que este instrumento dispõe (som, animação, efeitos especiais, entre outros), o aprendizado torna-se mais atrativo, significativo, evidenciador de habilidades e interesse do aluno “diferente”, tendo em vista que este material pode ser facilmente adaptado ao nível intelectual e ritmo de cada um. Para Schlünzen (2000), o computador permite ao aluno rápido e fácil acesso aos recursos jamais imaginados para explicitar seu pensamento, desenvolver projetos, testar hipóteses, refletir sobre os resultados e, finalmente, depurar seu conhecimento.

A mudança na função do computador para o ensino deve estar respaldada sob uma abordagem que respeite o ritmo e capacidade de cada aluno, que contribua para o seu desenvolvimento global, valorizando e evidenciando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais. Valente (1991) salienta que essa ferramenta não deve ser o foco de um novo processo, mas um instrumento que permita a complementação, aperfeiçoamento e possível transformação e mudança para a qualidade do ensino.

Acredita-se que com o uso do computador os alunos poderão exercitar sua capacidade, construindo seu próprio conhecimento a partir de ações físicas ou mentais realizadas no ambiente onde foram inseridos. Nesse processo, a função do professor deverá ser a de criador de ambientes de aprendizagem, facilitador e

mediador no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Desta forma, na medida em que o trabalho se consolida, os professores encontram formas e estratégias de usar a tecnologia modificando sua prática, instrucional, o significado da aprendizagem e das relações entre professor/aluno, aluno/aluno, criando um ambiente criativo, significativo, contextualizado e repleto de condições e alternativas para uma educação inclusiva.

Segundo Valente (1991, p. 7), “o computador pode ser uma ferramenta de aprendizado, com a qual a criança deficiente física pode interagir com o mundo das pessoas e dos objetos. [...] a atividade no computador pode ser uma importante fonte de diagnóstico da capacidade intelectual da pessoa com deficiência.”

Com o computador, o educando consegue executar determinadas tarefas de maneira independente, como desenhar, escrever, criar cenários, que antes necessitavam de auxílio de outras pessoas. Podem também comandar o computador para resolver problemas por meio de uma linguagem de programação ou de sistemas de autoria. Finalmente, podem buscar informações em redes de computadores (Internet) e nos mais diversos meios digitais de armazenagem de dados. Para essas crianças, o computador desempenha um papel fundamental, uma vez que com ele, conseguem por em prática suas potencialidades e habilidades, além de ser um recurso de grande importância para a comunicação e avaliação.

Deve estar claro que a tecnologia não pode ficar apenas preocupada com a reabilitação e o cognitivo da criança ou pessoa deficiente. Segundo Mantoan (1998, p. 375), os projetos e estudos dessa natureza servem para compensar as dificuldades de adaptação, cobrindo déficit de visão, audição, comunicação, mobilidade e compreensão. Assim, reduzem as incapacidades, atenuam os déficits, fazendo falar, andar, ouvir, ver e aprender. Porém, a autora levanta as seguintes questões: “O que é falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é andar se não podemos traçar os nossos próprios caminhos para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? O que é criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos?”

Assim, um dos grandes desafios para os pesquisadores em Informática na Educação é descobrir como usar o computador, somado aos recursos metodológicos e pedagógicos apropriados, de maneira a possibilitar aos educandos com necessidades especiais a superar ou minimizar as barreiras com o mundo, sem que seu comprometimento se evidencie. Dessa forma, a abordagem construcionista, contextualizada e significativa vem ao encontro dos anseios, pois, no ambiente escolar deseja-se que os alunos sejam seres ativos e controladores do seu desenvolvimento, buscando as mesmas mudanças educacionais já enfatizadas no processo educacional regular.

## 2 A aprendizagem de pessoas com deficiência

A meta desta pesquisa não foi estudar o funcionamento neurológico, psicológico e seus reflexos na pessoa portadora de necessidades especiais múltiplas, porém, foi preciso buscar alguns fundamentos teóricos para compreender as possibilidades do desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. Assim, na literatura disponível, encontrou-se um trabalho (BRAGA, 1996) que veio ao encontro de minhas crenças, encorajando-me a acreditar que a metodologia que seria adotada poderia favorecer e melhorar a aprendizagem do sujeito envolvido na investigação.

Nesse trabalho, Braga (1996) declara que, para Piaget, as crianças com deficiência física, por exemplo, portadores de paralisia cerebral, teriam uma deficiência cognitiva causada pela inabilidade de se mover no ambiente e de manipular objetos nos dois primeiros anos de vida, mesmo que tivessem nascido com parte do cognitivo preservado.

Porém, a mesma autora apresenta os trabalhos, posteriormente, realizados por Cromer (1973), Gottesman (1971), Hatwell (1966), Miller (1969) e Tobin (1972), com portadores de necessidades visuais (cegos), que possuíam as mesmas dificuldades de manipular os objetos e que mostraram que essas hipóteses estavam equivocadas, uma vez que em experiências com deficientes visuais ficou provado que eles possuíam um desenvolvimento cognitivo normal. Para Vygostky (apud BRAGA, 1996 p. 114), “[...] a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos, fornecidos pelos objetos externos.”

Braga (1996) reforça essa idéia baseada em Von Cranach e Valach (1984), quando afirmam que a visibilidade da ação ou o aspecto tátil e motor não são relevantes. A ação depende do pré-estabelecimento de um plano, como um comportamento consciente, ao mesmo tempo em que é continuamente desenvolvida e ajustada, considerando-se as circunstâncias sociais, reforçando, assim, a hipótese de que as ações motoras planejadas e desejadas pelas crianças com paralisia cerebral severamente graves possam ser realizadas com a mediação de outra pessoa. Logo, os elementos essenciais da ação seriam a gênese social, a intencionalidade, o planejamento, a definição de objetivos, a motivação e o exercício do controle social pelo sujeito que a dirige.

Para Vygotsky (1989), todas as funções do desenvolvimento cultural da criança aparecem em dois planos: primeiro no plano social e, então, no psicológico. Inicialmente, desenvolve-se entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e, depois, na criança, enquanto categoria intrapsicológica. Wertsch (1985) afirma que o funcionamento do interpsicológico está intrinsecamente vinculado ao intrapsicológico e postula que qualquer mudança no primeiro modifica o segundo.

Braga (1996) salienta que, para Vygotsky, o futuro das crianças com necessidades especiais depende muito da possibilidade de elas venham a ter de interação com o meio social. Russo (1994) aponta que, no decorrer da história das pessoas portadoras de necessidades especiais, forma-se uma delimitação secundária para a deficiência, que se caracteriza pela ausência de experiências socioculturais que lhes é imposta durante sua trajetória de vida. Muitas vezes as características da delimitação secundária tornam-se tão fortes nas características pessoais destes indivíduos, que passam a fazer parte do quadro de suas patologias e até ajudam a defini-las, por exemplo: alienação, comportamentos ritualísticos, dificuldades na socialização. Por exemplo, “[...] os pais freqüentemente superprotegem a criança, mimando-a, vestindo-a e carregando-a em seus braços. Na verdade, esses pais privam-na da oportunidade de dirigir suas próprias oportunidades.” (RUSSO, 1994, p. 14).

Baseada em Lúria (1980) e Leontiev (1981), Braga (1996) levanta a hipótese de que na paralisia cerebral, a interação da criança com as pessoas e fenômenos que a cerca possibilitam o surgimento de caminhos, tanto do ponto de vista do substrato neurológico quanto do funcional, que viabilizam a “superação” de obstáculos gerados pela lesão cerebral.

Assim, as crianças que nascem com um comprometimento motor grave podem encontrar caminhos próprios que as levam a ter um desempenho compatível com o de crianças normais. Ou seja, por meio da criação de “novas rotas isotrópicas” ela pode alcançar um desenvolvimento normal. Porém, o meio interfere bastante nesse desenvolvimento e o contato com o outro faz com que a criança tenha um melhor desenvolvimento intrapsicológico.

A alteração no desenvolvimento de uma criança, devido a uma deficiência, não implica que a mesma seja inferior a seus pares, mas sim que ela desenvolver-se-á por um caminho diferente. Cada criança, em cada estágio do seu desenvolvimento, representa um ser “único”. Da mesma maneira, uma criança com necessidades especiais apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Dessa forma, se a educação especial tem os mesmos objetivos que a educação normal e o desenvolvimento interpsicológico favorece o intrapsicológico, por que não encontramos formas que permitam a inclusão social e escolar de crianças com necessidades especiais?

Vygotsky (1993) sinaliza por uma mudança, enfatizando a necessidade de uma revisão dos currículos e métodos de ensino da escola especial, substituindo a abordagem quantitativa por uma qualitativa, baseada em princípios. Declara, ainda, que uma criança com necessidade especial biológica pode não ser adequadamente estimulada por canais ou vias comutativas de desenvolvimento. A sociedade pode acreditar que ela seja retardada ou inferior, quando talvez pudesse alcançar um desenvolvimento normal pelo mecanismo de criação de novas rotas isotrópicas.

A abordagem pedagógica para essas crianças não deve trabalhar a deficiência em si, mas os conflitos que a criança enfrenta ao interagir com o mundo; o objetivo principal deve ser o de corrigir a ruptura da interação social através da utilização de outros caminhos.

A partir destas constatações, vejo a possibilidade da criação de novos caminhos de desenvolvimento para as crianças com necessidades especiais que não possuem deficiência mental, podendo apresentar um desempenho compatível com o de crianças normais, considerando que as novas tecnologias poderiam contribuir para corrigir a ruptura que a necessidade da criança impõe. Entretanto, são necessárias a preocupação e a reflexão sobre um processo educacional diferente da metodologia instrucionista vigente, que permita às crianças aprenderem por meio de seus próprios caminhos, onde as suas necessidades não sejam evidenciadas e sim suas habilidades e potencialidades. Nesse processo, o professor deve respeitar esse caminho e transformar-se em mediador deste desenvolvimento.

Nesse sentido, o foco desta investigação foi o de trabalhar com uma portadora de necessidades especiais múltiplas que, aos 29 anos de idade, nunca havia freqüentado escolas regulares ou instituições especializadas no atendimento de pessoas com necessidades especiais, visando a criação de um ambiente construcionista, contextualizado, significativo, favorecedor de sua aprendizagem, bem como a descoberta da auto-imagem, incentivando e valorizando sua auto-estima para a concretização de sua efetiva inclusão social e virtual.

Rita, como será chamada, apresenta como patologias paralisia cerebral, visão subnormal e sérias dificuldades motoras e na fala. É importante ressaltar que, desde o seu nascimento, ela tem um diagnóstico clínico de deficiência mental. Considerando o diagnóstico clínico de Rita, por acreditar na superação de algumas de suas limitações e estando convicta de que o computador como uma ferramenta, pode despertar potencialidades, habilidades e auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento, foi elaborada uma proposta na qual a autora do presente texto atuou como mediadora no processo de intervenção para construção do conhecimento pela aluna. Para isso, foram elaborados materiais e estratégias metodológicas que usassem os recursos tecnológicos para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo.

### 3 O desenvolvimento da pesquisa

De acordo com as perspectivas teóricas supracitadas, o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, de cunho qualitativo, foi o trabalho com projetos. Os instrumentos para desenvolvimento do trabalho foram os mais variados, dentre eles computador, livros, jornais e outros, incorporados processualmente com a aluna, de acordo com a necessidade tratada em cada tema.

O objetivo, ao se trabalhar com o desenvolvimento de projetos de atividades, é o de se construir um problema que exija uma atividade para sua resolução, permitindo resolver questões que são relevantes para a aluna e gerando a necessidade de aprendizagem. Nesse processo ela se defrontará com conteúdos disciplinares que, por sua vez, deixam de ser um fim e passam a ser meio para sua formação, permitindo que eles interajam na realidade de forma crítica e ao mesmo tempo dinâmica.

Com o projeto de trabalho, surge a possibilidade de uma aprendizagem que emerge do interesse e contexto da aluna, por meio do qual os conceitos podem ser vividos, formalizados e aprendidos de maneira globalizada, criando situações de aprendizagem desafiadoras, que utilizam estratégias que possibilitam situações para a solução de problemas. Possibilita também trabalhar atendendo às diferenças existentes, dando oportunidades às diferentes de aprendizagem.

Com essa estratégia, procurou-se respeitar e resgatar aquilo que Rita trazia de seu cotidiano, suas expectativas em relação à nova experiência usando o computador, seus desejos, anseios e metas em relação à professora-pesquisadora e ao trabalho a ser desenvolvido. O principal instrumento de trabalho, o computador, ganhou sentido e Rita passou a aprender de forma significativa, podendo conhecer melhor a si mesma e descobrir sua importância no meio social, independente das diferenças que fisicamente apresenta.

#### 4 O caminhar: um processo de aprendizagem contínuo...

O trabalho realizado ao longo de um ano envolvia dois encontros semanais, com duração de duas horas. Iniciamos com uma avaliação diagnóstica, buscando conhecer e identificar quais as expectativas e desejos de Rita em relação à aprendizagem com diferentes recursos tecnológicos. Como nunca havia freqüentado a escola e nem mesmo manuseado um computador, foi-lhe oferecida a oportunidade de explorar a ferramenta e outros recursos que o laboratório didático do GPSETE1 oferecia.

Na primeira avaliação diagnóstica percebeu-se a necessidade de trabalhar o processo de alfabetização com Rita. Para isso, utilizou-se diferentes estratégias, procedimentos de ensino e recursos didáticos<sup>2</sup> e buscou-se tornar esse processo significativo e adaptando, sempre que necessário, estratégias de ensino que lhe permitissem avançar nas hipóteses de aquisição da língua escrita.

Como é sabido, a escrita não se desenvolve de forma linear, mas por um processo de crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Ela envolve diferentes técnicas que, se utilizadas numa situação, não são adequadas a outras, sendo,



portanto, substituídas. Referindo-se à importância de esclarecer à aluna a utilidade e funcionalidade da escrita, recorro à Braslavsky (1992, p. 50) que aponta a necessidade de se introduzir o aprendiz na dimensão discursiva da língua escrita, uma vez que essa compreensão favorece a aquisição de modo mais significativo, no qual “[...] a criança (ou adulto) deve saber o que vai aprender, tanto quanto o professor deve saber o que vai ensinar.”

Buscou-se criar para esse processo de aquisição da leitura e da escrita um ambiente rico, estimulante e significativo à aprendizagem de Rita, usando o computador e a impressora, no lugar de lápis e caderno, dando-lhe segurança e mostrando-lhe que era possível aprender a ler e a escrever, ainda que com suas severas limitações motoras.

Junto a essa atuação, inseriu-se a exploração do computador (*hardware*). Rita tateou todo o equipamento (monitor, C.P.U., gabinete, mouse, teclado, impressora, *mouse pad*, disquete, CD-ROM etc.) de modo que encontrasse características físicas que facilitassem seu uso, pois não se tinha verba para adquirir equipamento adaptado a pessoas com necessidades especiais. Um exemplo interessante dessa experiência ocorreu ao usar o teclado. Tínhamos um dilema em que a professora-pesquisadora não sabia como fazer para adaptá-lo, de modo que Rita pudesse usá-lo nas atividades, devido ao severo comprometimento visual. Encontramos uma lupa no laboratório e com ela Rita conseguiu ampliar de modo significativo os caracteres do teclado, memorizou suas posições e criou sua própria estratégia para uso desse instrumento. Usou a seguinte estratégia: memorizou um caractere central e, a partir dele, aqueles que estavam à sua direita e à sua esquerda. Por exemplo, o número 6: ela descobriu que à esquerda estavam os números de 5 a 1; à direita estavam de 7 a 0. Com as letras não foi diferente, pois ela usou a mesma estratégia, o que foi fundamental para o prosseguimento de todo o trabalho. Nesse processo, ela criou suas próprias estratégias para o aprendizado, ou seja, usou rotas isotrópicas, o que já evidenciava a construção de conhecimento.

Após a exploração do computador, o conhecimento das teclas com a identificação das vogais, consoantes, numerais, pontuação e teclas cujas funções são especiais, por exemplo, *Shift*, *Caps Lock*, *Backspace* etc., passou-se a trabalhar no primeiro projeto, buscando partir do próprio nome de Rita para a ampliação de seu repertório lexical.

A atividade foi desenvolvida num editor de texto e consistiu da exploração de diferentes hipóteses para a construção da escrita, a partir do próprio nome da aluna. As figuras 1 e 2, respectivamente, ilustram o desenvolvimento do projeto de trabalho sendo possível tecer algumas reflexões sobre a construção de hipóteses da escrita.



Figura 1: Rita explorando o computador, reconhecendo as letras e formando as primeiras palavras.



Figura 2: Atividade do primeiro projeto desenvolvido com Rita usando o computador.

Na figura 1, Rita começa a escrever seu nome completo e foi perceptível que, embora nunca tivesse freqüentado a escola, ela apresenta um repertório amplo de letras, já compreendendo a existência da relação entre a escrita e a fala, escrevendo as letras que fazem parte das sílabas e compreendendo que as sílabas são formadas por mais de uma letra, mas não tem domínio desse conhecimento: ora escreve as sílabas com todas as letras, ora utiliza apenas uma letra para representar a sílaba, como pode ser observado na figura 2. Essa escrita é característica da transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética, sendo mais conhecida como escrita silábico-alfabética.

Nesse projeto, Rita formou novas palavras usando, como núcleo gerador, seu nome e o da professora-pesquisadora, o que facilitou sua compreensão e abstração, além de tornar o conteúdo trabalhado significativo e contextualizado nessa primeira inserção formal ao universo da leitura e da escrita. Vale lembrar que, se antes se acreditava que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino de determinadas habilidades (memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade), as recentes pesquisas sobre aprendizagem da leitura e da escrita mostram que a alfabetização, assim como tantas outras, aprendizagem, é fruto de um processo de construção de hipóteses. Não é decorrência direta dessas habilidades, mas, sim, de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende, ou seja, por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza. Especificamente, no caso de Rita, devido às suas limitações motoras a mão não escreve, mas o dedo indicador pode digitar, e o computador foi o instrumento que lhe permitiu a construção dessas hipóteses na aquisição da escrita.

São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita: os recursos materiais em que se lê, as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos lêem e escrevem, como se escrevem os nomes das pessoas mais próximas e o próprio nome, o que dizem as embalagens, jornais e revistas que circulam em casa e na Internet, quantas e quais letras se colocam para escrever, por que há mais letras do que parece necessário nos textos escritos, como se lê essa escrita etc.

Quando a escola não valoriza a diversidade de saberes, fruto de experiências anteriores e não estimula o potencial de cada aluno (tenha ele necessidades especiais ou não), faz com que estes sintam-se entrando em um novo mundo, estranho e hostil. Nessas condições, é de se esperar que os alunos percebam que não podem corresponder ao que os professores esperam deles e acabam desenvolvendo crenças de que são incapazes. Reconhecer as diferenças de repertório sobre a escrita e criar estratégias que permitam o acesso a ela implica um compromisso efetivo com a aprendizagem dos alunos.

No trabalho com Rita, principalmente durante a alfabetização, tínhamos momentos de reflexão sobre o aprendizado, sobre as dificuldades enfrentadas e levantamento de novas possibilidades para organização e continuidade do trabalho no encontro seguinte, no intuito de fazê-la avançar na aquisição da escrita. Nesses momentos, ficava ainda mais evidente o encantamento e fascínio da aluna pelo computador, pela leitura e pela escrita sendo, ao mesmo tempo, verificada certa frustração verbalizada em um de nossos diálogos:

Gosto muito de leitura, mas não consigo enxergar as letras e por isso outra pessoa tem que ler para mim. Mas eu sei que, por exemplo, se é um romance (Sabrina) quando chega naquelas partes... aquelas mais fortes, as pessoas não lêem e pensam que eu não percebo. Eu não sou boba. Eu queria saber ler e poder enxergar porque leria tudo o que tivesse vontade, sem depender de ninguém e isso me ajudaria a ter idéias para escrever meu romance.

Devido ao grande desejo e empenho de Rita em superar suas limitações e conseguir trabalhar no computador, aprender a ler sozinha e produzir seus próprios textos, ela desenvolveu algumas estratégias que facilitaram o desenvolvimento do trabalho e proporcionaram novos rumos à investigação. Por exemplo, aprendeu a localizar sem dificuldades a posição de cada uma das letras, mesmo com sérias dificuldades visuais; aprendeu as funções de todas as teclas (isso porque não conseguia manusear o mouse), desde ligar o computador, como entrar no *software* e até aquelas funções essenciais para a produção de um trabalho; desenvolveu estratégias que facilitavam e tornavam mais rápida a produção escrita; aprendeu a reconhecer os erros que o computador apontava (grifos em vermelho), analisava-os e procurava compreender a razão daquele apontamento etc. Isso favoreceu muito a ampliação do seu vocabulário, a compreensão das regras gramaticais e ortográficas de nossa língua, assim como a forma padrão da escrita.

Após o projeto inicial, desenvolvemos outros, ampliando a complexidade tanto no aspecto de aquisição da escrita quanto no manejo do computador, inserindo diferentes recursos e fontes de pesquisa, como Internet, livros, textos, jornais, revistas, panfletos publicitários, *softwares* etc. Dois exemplos desse trabalho são apresentados a seguir.

O primeiro foi retirado do projeto onde se trabalhou com poemas, tema escolhido por Rita. Foram realizadas pesquisas em Internet, jornais e livros para conhecer mais sobre o assunto e as características desse tipo de portador de texto. Todos os materiais foram ampliados significativamente para que Rita pudesse ler. O período de tempo previsto, inicialmente, para este trabalho era de quatro semanas, entretanto, o desenvolvimento se deu em dois meses. Um dos exemplos de produção deste trabalho é a interpretação, por Rita, de um poema de Fernando Pessoa. Foi solicitado que, após a leitura do poema, ela criasse um nome para a composição e fizesse a interpretação de cada verso, conforme segue:

## Amor felis de Marcos e Alise

O amor, quando se revela,  
Não se sabe revelar.  
Sabe bem olhar para ela,  
mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente  
Não sabe o que há de dizer.  
Fala: parece que mente...  
Cala: parece esquecer...

Ah! Mas se ela adivinhasse,  
Se pudesse ouvir o olhar,  
E se um olhar lhe bastasse  
Para saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;  
Quem quer dizer quanto sente  
Fica sem alma nem fala,  
Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe  
O que não ousou contar,  
Já não terei que falar-lhe  
Porque lhe estou a falar...  
(Fernando Pessoa)

*O autor fica emocionado em passar o que quer.. é por isso que a fala não consegue sair. Eu sinto isso. Se fosse um casal na realidade, isso acontece sempre porque quando se ama, a gente tem dificuldade em falar para o outro.*

*Quando uma pessoa mente num relacionamento a outra nunca esquece... muitas vezes nem sabe direito o que falar. Tem vontade de dizer coisas muito bonitas, coisas que mexe com a pessoa amada, mas quando tenta, não consegue. Inventar uma coisa bonita e fica olhando para a pessoa que gosta, mas não consegue falar. As vezes a gente gosta tanto de uma pessoa, que além de mentir não conseguimos nem dizer para ela o quanto gostamos dela. Acho que amar é assim.*

*Acho que o olhar ajuda a dizer muita coisa, dizer ou adivinhar muitas coisas... Muitas pessoas, só pelo olhar já adivinham o que eu quero.*

*Se gostamos muito de alguém, às vezes calamos e pensamos. Ficamos quietinhos e pensativos. Mas é maravilhoso quando falamos alguma coisa que mexe com o coração da pessoa que amamos, e depois de ouvir, nos beijamos*

*Eu acredito que os olhos falam e as pessoas adivinham pelos olhos. No caso de namorados, muitas vezes só conversam através dos olhos e os outros só se enganam quando não acreditam nisto. O amor é tão poderoso mas ninguém consegue enxergar ele.*

O segundo exemplo refere-se à elaboração de um panfleto visando conscientizar a sociedade sobre o problema dos animais em extinção, tema também escolhido por Rita após o trabalho com poemas. Para desenvolvê-lo, além de todos os recursos usados em projetos anteriores, acrescentou-se o *software* MicroMundos, que enriqueceu as atividades por ser um *software* de autoria e apresentar muitos recursos integrados. Rita não encontrou dificuldade em usá-lo para criar os seus cenários e animá-los, pois os comandos eram dados apenas pelo teclado. Um exemplo das várias atividades que foram gradativamente realizadas na confecção do panfleto, segue abaixo. Após concluído, o panfleto foi distribuído à comunidade acadêmica da FCT/Unesp:

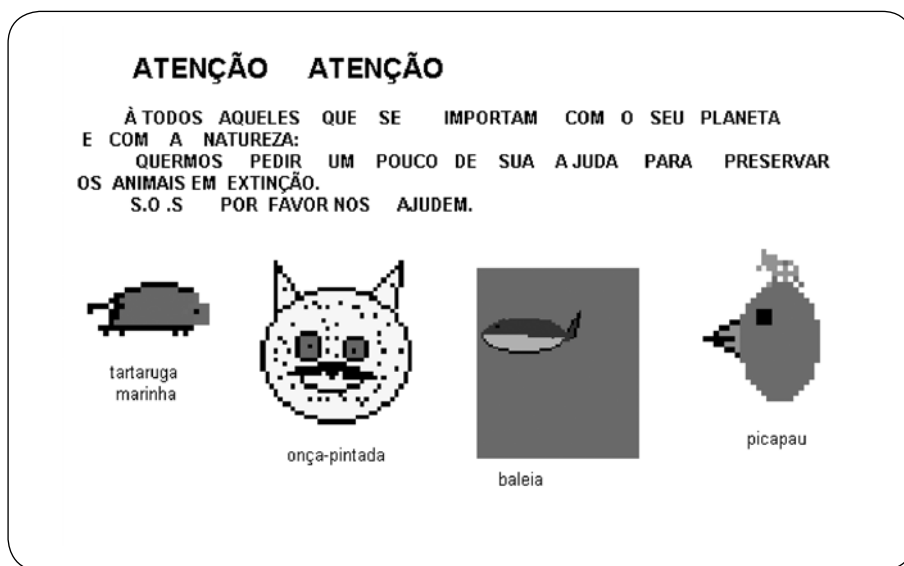


Figura 3: Panfleto confeccionado por Rita

Considerando o desenvolvimento dos projetos e a inserção de novos recursos no trabalho, como o uso do *software* de autoria, e o fato de Rita ter severos problemas motores, a correção de um erro, se usássemos outro material, ficaria muito cansativa e desmotivadora. Nesse processo, usando o computador, o erro não era sentido como algo penoso e, com os recursos oferecidos pela máquina, era muito fácil depurar um trabalho e reestruturá-lo. O erro passou, então, a ser visto como algo que fazia parte do processo de aprendizagem, para aprimorar a construção do conhecimento de Rita e avançar em suas hipóteses, como pode ser observado em um de seus relatos:

[...] Eu não tive medo de errar, porque era muito fácil corrigir. Então eu procurava melhorar sempre. Ainda bem que só com o dedo eu consigo dar os comandos...

Nota-se nesses trabalhos que, após alguns meses de intervenção com Rita, ela já escreve alfabeticamente e produz uma escrita bem avançada. Separava o texto em palavras e se esforçava visivelmente para escrever ortograficamente. Ainda cometia alguns erros que foram corrigidos ao longo do processo. No início do trabalho, Rita não conseguia produzir um texto com seqüência; após quatro meses, passou a fazê-lo com fluência, inclusive seguindo o estilo de texto poético usado pelo autor, como pode ser observado no exemplo 1 apresentado.

## 5 Considerações sobre o trabalho

Com este trabalho foi possível perceber que, embora Rita tenha recebido diagnóstico clínico de deficiência mental, sua lesão cerebral parece não ter afetado o desenvolvimento cognitivo. Ao final de aproximadamente quatro meses de trabalho, Rita estava alfabetizada e com pouca dificuldade na leitura e escrita. Esta dificuldade tinha como uma das causas o problema da comunicação oral que atrapalhava, principalmente, a leitura de palavras com encontros consonantais (bl, cr, pr, etc). Segundo Rita “a dificuldade em ler algumas coisas ocorre pelo fato da minha língua não deixar e por isso muitas vezes eu também escrevo errado.”

Ao longo do trabalho observou-se, também, o desenvolvimento de conceitos de lateralidade, no qual a aluna usou seu próprio corpo como ponto de referência para facilitar o uso do computador e a aquisição da escrita. Foi perceptível o desenvolvimento de maior concentração e segurança nos trabalhos realizados usando o computador, nos quais, depois de alfabetizada e com maior familiaridade com a escrita, Rita passou a produzir diversos tipos de textos e começou a concretizar um sonho: escrever um livro de Romance!

Neste caso, a aluna a todo o momento foi instigada por meio de desafios e incentivada a encontrar estratégias que lhe permitissem a solução para as situações-problema que lhe eram apresentadas. Percebeu-se que, com o passar do tempo, Rita passou a questionar a vida e olhar-se como sujeito inserido num contexto social, que tem desejos, anseios e sonhos que podem ser concretizados.

O uso do computador ajudou a minimizar algumas barreiras entre a aluna e o mundo físico, pois, além de ferramenta de trabalho no desenvolvimento da aprendizagem, especificamente no processo de alfabetização, este equipamento serviu de facilitador na inserção digital e social de Rita, tanto por meio de *e-mails*, bate-papos na Internet, como em seu dia-a-dia. Após o início do trabalho, a aluna

foi desenvolvendo sua autonomia e, conseqüentemente, inserindo-se nas atividades de seu cotidiano e socialmente em seu grupo familiar e com seus amigos, vizinhos, ou mesmo fazendo novas amizades.

Por meio de nossa parceria, cumplicidade e respeito mútuo, foi possível criar um ambiente construcionista, contextualizado e significativo, usando o computador como recurso didático-pedagógico junto com a estratégia de ensino, por meio do desenvolvimento de projetos, no qual trabalhou-se com situações referentes ao interesse da aluna, contribuindo e favorecendo o seu desenvolvimento.

A aprendizagem foi percebida como um processo pessoal, reflexivo e transformador em que as idéias, experiências e pontos de vista foram integrados e algo novo foi criado, sendo o papel da professora-pesquisadora o de facilitadora no processo de construção do conhecimento. A interação durante o desenvolvimento do trabalho não foi puramente didática, mas cooperativa e colaborativa. Trabalhou-se em parceria, num processo de via de mão dupla, sem uma hierarquia de saberes, pois sempre uma tinha o que aprender com a outra, e o resultado do trabalho surgiu das indagações e busca constante de soluções para cada novo desafio enfrentado.

Entretanto, aprender a ensinar usando a abordagem construcionista, contextualizada e significativa requereu da professora-pesquisadora uma mudança de postura (pessoal e profissional), pois tornar-se um professor mediador, significa muito mais do que acrescentar novas práticas e repertórios que já se encontram repletos. Exige-se o abandono espontâneo de perspectivas e práticas conhecidas e a adoção de novas perspectivas e práticas.

Com esta pesquisa, verificou-se como a informática pode ser usada para facilitar o processo de aprendizagem e potencializar as capacidades e habilidades de pessoas com necessidades especiais. Usando o computador e adaptando os recursos às suas necessidades, as tarefas para Rita tornaram-se mais simples e significativas. Com o auxílio dos recursos tecnológicos, ela conseguiu depurar várias informações, abstrair e incorporar conceitos bastante complexos, principalmente, aqueles relacionados à aquisição da escrita e reelaborá-los, conforme observado no ciclo definido por Valente (1999): **descrição-execução-reflexão-depuração-descrição**.

Segundo Papert (1985), o computador pode concretizar e personalizar o formal. Sob este prisma, não é apenas mais um instrumento educacional poderoso. Ele é o único a nos permitir os meios para abordar o que Piaget e muitos outros identificaram como obstáculo que deve ser transposto para a passagem do pensamento infantil ao pensamento adulto. O computador pode nos permitir mudar os limites entre o concreto e o formal. Assim, conhecimentos que só eram acessíveis por meio de processos de ensino formais podem, agora, ser abordados concretamente. A verdadeira máquina vem do fato de que estes conhecimentos incluem elementos necessários para tornar alguém um *pensador formal*.



Essas colocações apresentam um pouco do trabalho desenvolvido com Rita, sua interação e comunicação no ambiente construcionista, contextualizado e significativo e suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento em uma dimensão de desenvolvimento global. Acima de tudo, revelam a importância de construir meios alternativos e espaços de desenvolvimento da comunicação e expressão que favoreçam as dimensões cognitivas e socioafetivas das pessoas com necessidades especiais.

Ao finalizar este texto, destaca-se que respeitar é, de fato, considerar as diferenças e a diversidade, valorizar os saberes, potencializar as habilidades que todos os alunos têm e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem, não são apenas valores de natureza ética, mas são a base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso das aprendizagens de todos.

## Referências

ALONSO, M.; MASETTO, M. T. **Formar educadores para um mundo em transformação**. Artigo não publicado, PUC/SP, 1997.

BRAGA, L. W. **Cognição e paralisia cerebral**: Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Tecnologias da comunicação e informação. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998. p.135-157.

BRASLAVSKY, B. **La escuela puede**: una perspectiva didáctica. Buenos Aires: AIQUEGrupo Editor S/A, 1992.

CROMER, R.F. Conversation of the congenitally blind. **British Journal of Psychology**, v. 64, n. 2, p. 241-250, 1973.

GOTTESMAN, M. A comparative study of Piaget's developmental schema of sighted children with that of a group of blind children. **Child Development**, v. 42, p. 578-580, 1971.

HATWELL, H. **Privation sensorielle et intelligence**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

LEONTIEV, A.N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. La Habana: Pueblo e Educación, 1981.

LÚRIA, A.R. **Los procesos cognitivos**: analisis sócio-histórico. Barcelona: Fontanella, 1980.

MANTOAN, M.T.E. A tecnologia aplicada à educação, na perspectiva inclusiva. In: CAPOVILLA, F.C.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Orgs.). **Tecnologia em (re)habilitação cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC, p. 375-378, 1998.

MILLER, C.K. Conservation, in blind children. **Education of the Visually Handicapped**, v. 1, n. 4, p. 101-105, 1969.

PAPERT, S. LOGO: Computadores e educação. Tradução José Armando Valente; Beatriz Bitelman; Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras**. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RUSSO, L. **Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na Educação Especial**. Dissertação, (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

SCHLÜNZEN, E.T.M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 240f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

TOBIN, M.J. Conservation of substance in the blind and partially sighted. **British Journal of Education Psychology**, v. 42, p. 192-197, 1972.

VALENTE, J.A. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo**. Manuscrito não publicado, NIED: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_, Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, p.29-48, 1999.

VON CRANACH, M.; VALACH. L. The social dimension of goal-directed action. In: TAJFEL, H. (Org.). **The social dimension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Problems of abnormal psychology and learning disabilities: the fundamentals of defectology.** New York, 1993.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind.** Cambridge: Harvard University Press, 1985.

Data de recebimento: 11/09/2007

Data de aceite: 20/03/2008

- 
- 1 Laboratório do Grupo de Pesquisa e Suporte em Educação e Tecnologia da FCT/Unesp/Presidente Prudente, local onde foi desenvolvida a pesquisa durante os anos 2000/2001 orientado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen.
  - 2 Alfabeto móvel, recortes de jornal com letras grandes, panfletos de propaganda, músicas, diferentes software educacionais, Internet etc.



# O Que é um Texto? (Parte 1)<sup>1</sup>

## What is a Text? (Part 1)

Michael Otte<sup>2</sup>

### Resumo

O que é um texto? À primeira vista, esta pergunta pode parecer curiosa para alguns. Afinal de contas, aqui nós nos preocupamos com livros didáticos de Matemática, e isso deixa parecer que uma pessoa sabe o que é um texto matemático em um livro didático. Mas, mesmo sendo o mais importante “instrumento” do ensino na matemática como nas outras disciplinas, o livro parece um desconhecido. Poucos livros didáticos são configurados de acordo com normas científicas. Os maiores problemas resultam do fato que quase ninguém percebe que precisamos de tipos diferentes de textos para tarefas variadas e que mesmo assim o texto não pode nem substituir o diálogo vivo nem ser excluído ou ignorado do ensino, pois os alunos precisam tanto da comunicação viva como da oportunidade de refletir individualmente sobre o conhecimento.

**Palavras-chave:** Semiótica do texto. Ensino matemático. Teoria da complementaridade.

### Abstract

What is a text? At first glance, this question may seem curious to some. After all, we are concerned with mathematics textbooks for school here, and it would seem that one knows what a text in a mathematical textbook is. But even though textbooks remain to be the most important “instruments” of teaching few of them seem designed by scientific insights or standards. The greatest problems result from the ignorance that different types of goals require different types of texts. Texts could neither substitute personal communication nor could they be excluded from classrooms. The students need as much the living example of knowledge, as they must have opportunity of constructive rumination on their own, individually.

**Keywords:** Text semiotics. Mathematical education. The concept of complementarity.

- 
- 1 Esse artigo foi originalmente publicado em *Perspectives on Mathematics Education*. D. Reidel Publishing Company, 1986, com o título What is a Text? Por razões de limites de páginas, atendendo aos critérios da Política editorial da Revista de Educação Pública, o texto em questão foi dividido em: Parte 1 e Parte 2. Esta última será apresentada no número 36 – jan./abr. 2009, deste periódico.
  - 2 Doutor em Matemática pela Universitat Munster (Westfälische-Wilhelms), Alemanha (1972). Professor Emérito do Instituto de Didática da Matemática da Universidade de Bielefeld – Alemanha e Professor Visitante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT, Brasil. E-Mail <michaelontra@aol.com>.

Rev. de Edu. Pública	Cuiabá	v. 17	n. 35	p. 401-420	set./dez. 2008
----------------------	--------	-------	-------	------------	----------------

# 1 Introdução

O que é um texto? À primeira vista, esta pergunta pode parecer curiosa para alguns. Afinal de contas, aqui nós nos preocupamos com livros didáticos de Matemática, e isso deixa parecer que uma pessoa sabe o que é um texto matemático em um livro didático. Nossas relações para com um objeto, um campo de objetos, ou uma realidade não são determinadas apenas por estas realidades, e elas não são determinadas de uma forma direta, mas indiretamente, através das idéias e conceitos que delas formamos.

Um texto poderia ser concebido, como na meta-matemática, como um conjunto ou sucessão de expressões que se compõem de um determinado alfabeto. Lendo, começariam por estabelecer a identidade ou a distinção entre duas expressões. Tais atos são semelhantes à mera percepção sensorial. A resposta para nossa questão inicial dependeria agora do problema de como se trabalha com a percepção. Por um lado, isso significa um passo adiante, mas, por outro lado, nós agora somos confrontados com uma situação semelhante àquela que provocou nossa pergunta inicial. Entre outras coisas, Neisser (1976) estabeleceu um estudo influente, baseado em princípios e implicações da psicologia cognitiva, no esquema de percepção visual, descrito em figura 1:

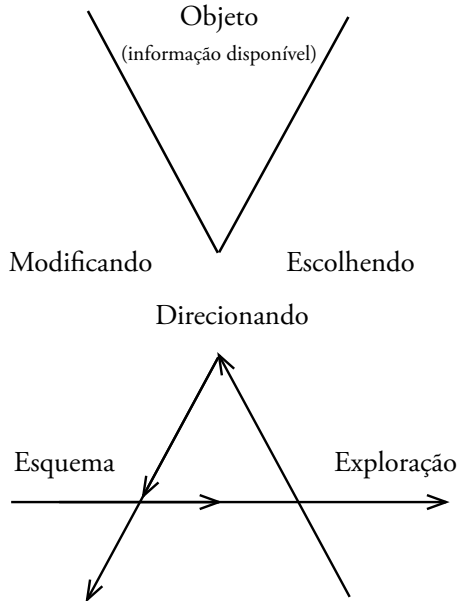


Figura 1

A meu ver, as estruturas cognitivas cruciais para a visão são o esquema antecipado que prepara a percepção para aceitar certos tipos de informação, ao invés de outras, controlando, assim, a atividade de olhar. Olhar significa interpretar, ou seja, a realidade é concebida como fosse um texto. Uma vez que só podemos ver aquilo que sabemos procurar, esse esquema (junto com a informação realmente disponível) é que determina o que será percebido. A percepção realmente é um processo construtivo, mas o que é construído não é uma imagem mental que aparece na consciência, onde é admirada no interior do homem. Mas, mesmo a percepção sendo uma construção, as condições dessa construção são dadas pelo ambiente e pelas experiências da pessoa. A percepção, dessa maneira, fornece uma hipótese sobre o que a gente está vendo, e esta hipótese tem de ser testada novamente, por não se entender uma palavra ou uma frase isolada, mas no contexto.

É significativo que os autores de monografias alemãs sobre compreensão textual mais recentes e provavelmente mais conhecidos, adotaram este esquema com as modificações apropriadas:

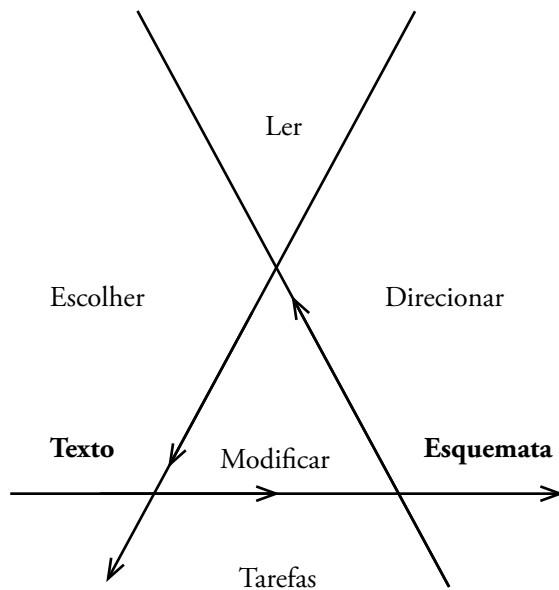


Figura 2

A interação entre leitor e texto também pode ser representada pelo ciclo de desenvolvimento cognitivo de Neisser (1976) (veja figura 2):

As atividades de leitura são direcionadas pelo conhecimento anterior, ou seja, pelos esquemas desse conhecimento e pelas tarefas ou interesses do leitor. O texto representa uma oferta informacional do que o leitor escolhe que lhe interesse e que ele reorganiza de acordo com seus interesses. Toda aprendizagem mediante do texto resulta numa modificação dos esquemas. Este círculo chama-se círculo hermenêutico. (cf. BALLSTAEDT et al., 1981, p. 18).

O texto foi levado à posição do objeto. Ambos são, na verdade, signos, pois um objeto desprovido de significado para as pessoas, não é percebido. Uma visão que considera inteiramente o texto como objeto da atividade é unilateral, visto que conhecimentos prévios também contêm conhecimentos prévios sobre textos e estratégias para apreender através deles, e texto também toma, em outro sentido, a posição de conhecimento, guiando as atividades do leitor, assim como um esquema: um texto pode ser capturado primeiro no seu sentido estritamente literal, como deve! Afinal de contas, é produzido por um ser humano, com a finalidade de comunicação, isto é o mínimo no qual suas funções exploratórias e possibilidades são baseadas.

Da mesma maneira, percepção não é determinada pelo esquema subjetivo, mas pela atividade que é mediada por esse esquema e dirigida para o objeto, e essa atividade contém elementos receptivos, como também elementos construtivos. A atividade humana é a noção central para entender o ‘ciclo perceptivo’.

Agora, o ‘círculo hermenêutico, como um modelo epistemológico’, pode deixar de ser analisado no processo de percepção, como percepção visual, e, como uma regra, trabalhará automaticamente. Porém, se a pessoa está interessada no problema de como a sensação visual é gerada, ela é conduzida inevitavelmente para ‘idéias de complementaridade’, isto é, pela tentativa de caracterizar as particularidades dessa ‘unidade genética inicial’, que ambos efetuam à simultaneidade da sucessão temporal em uma imagem de espaço e, reciprocamente, à transformação necessária de espaço em tempo (a capacidade para percepção imediatamente simultânea está muito limitada) (cf. também PATTEE, 1979, p. 14).

Algo adicional acontece ao ler e interpretar textos, especialmente textos em livros didáticos de Matemática. Ler não é uma interação entre texto como um esquema subjetivo, e texto como uma estrutura objetivamente determinada por informação que resiste como um problema permanente a não ser resolvido de uma vez por todas. Porém, isso requer que o livro didático não seja concebido como um registro de lição escrita, e que, ao manipular o texto, ele não seja pensado como mera reação dos estímulos apresentados, mas sim introduzido na sala de aula como um objeto independente de atividade. Aqueles textos de manipulação são especialmente



introduzidos e treinados. Só então os textos se tornarão ferramentas exploratórias, em vez de permanecer como meras camisas-de-força. Textos também têm que desenvolver um real meio de comunicação e cognição por parte do aluno.

A primeira resposta para nossa questão sobre “que é um texto” define-o com uma função comunicativa. “Na antinomia de Saussure da linguagem e comunicação, o texto sempre fará parte da comunicação.” (LOTMAN). Neste sentido, o texto pode consistir de uma única palavra.

De acordo com essa função, que entende o texto como processo, o conceito de contexto é fundamental. Palavras e textos não têm sentido fora do contexto, isto é certo. Numa outra publicação nossa (KEITEL et al., 1980), um experimento de Olson, que representa essa concepção de significado, foi analisada de modo exemplar. O resultado da análise foi o de que a atividade do homem (múltiplo) é o contexto mais importante da leitura e da aprendizagem, pois muitas vezes são necessárias múltiplas atividades para determinar uma informação. Lembre-se da importância de números, cores e outros descritores para a comunicação.

Porém, a atividade cognitiva é concebida não como um mero processo, mas como um sistema baseado em uma hierarquia de meios (ferramenta, modelos, sistemas de símbolo etc.) e restringido pelos esquemas de antecipação. De acordo com essa respectiva de concepção de atividade humana, a instrumentalização de textos insinua (possivelmente extenso) ‘subjettivações’, no sentido cognitivo do esquema-orientado psicologicamente mencionado (onde a percepção tinha sido bem caracterizada como atividade).

Em todo caso, conceber o texto a partir de uma função comunicativa conduzirá aos contextos que tendem a ser cada vez mais extensos (o contexto psicológico, o contexto educacional, o contexto social, o contexto histórico etc.), e que restringem muito a mensagem esperada. Concentrando no texto as potencialidades produtivas oferecidas, corre-se o risco de perder a visão, porque tipos de interpretação ou expressão dominam e subjagam o conteúdo ou o significado.

A idéia de textos como processos ou funções deve, necessariamente, perder sua validade frente a uma coisa nova e inesperada de conteúdo ou informação. Outra desvantagem mais séria é que o conceito de texto, como signo que determina sua interpretação, está perdido. A pergunta é: se o texto ou o leitor é a fonte da interpretação, o foco de aquecido e controverso debate em teoria literária, durante as últimas décadas, finalmente conduziu, nas mentes de alguns dos discutidores, à idéia de que é o leitor (e não o autor) é quem cria o significado, e como isso deve parecer curioso, é reivindicado que conhecer e significar são mais subjetivos na sua totalidade (cf. FISH, 1980, p. 359-61). Eu penso, porém, que o texto só pode servir como uma função comunicativa, uma vez que o leitor acredita na existência de seu significado ‘objetivo’, ou seja, se ele entende o texto como um signo.

A identificação do texto com uma função (comunicativa) conduz a uma teoria psicológica de significar. Insistindo na pergunta: “o que o autor realmente faz para significar?”, como vimos na conclusão anterior, não tem mais nenhum mérito, já que a idéia é de que o leitor é a fonte do significado, que está baseada na mesma concepção psicológica de significar. Como observa Hirsch:

Nem mesmo o autor pode reproduzir seu significado original porque nada pode trazer a experiência de seu significado original. Mas como sugeri, a impossibilidade de reproduzir a experiência não é igual a impossibilidade de reproduzir o significado. A identificação psicológica do significado textual com uma experiência mental do autor é inadmissível. (HIRSCH, E. D. 1967, p. 16).

Agora, psicologismo e formalismo (lógico) são os dois lados de uma mesma moeda, em epistemologia Matemática, bem como em educação Matemática. A noção de objetividade do texto, como determinável somente por sua estrutura externa, é muito comum. Em pedagogia essa concepção de texto é bastante proeminente. Contrastando processo versus estrutura, que caracteriza o ensinar como processual e o livro didático como estrutural, aparece como uma confrontação fundamental em muitos lugares dentro da didática.

Comunicação é oposta à atividade criativa, representação à linguagem, ao aprendizado, ao conhecimento e experiência direta à informação, mediada por textos. Concepções educacionais orientaram a respeito do processo a partir da suposição básica de que aprendendo, em particular para ‘vida, depois da escola’, será mais direto tanto quanto for mais ‘dirigida’ a experiência. Essa suposição básica, no entanto, é incrivelmente semelhante àquela que governou a velha escola, adestrando e oprimindo: o assunto, isto é, as habilidades, lembrem-se como elas eram ensinadas. O aluno só aprendeu repetindo quase automaticamente atividades ensinadas e treinadas. Quer dizer, um processo puro que não tem nenhum conhecimento. Para preservar sua identidade como um processo, deve ser muito seletivo e sem reflexão. O aluno tem de, mecanicamente, lembrar os passos a serem tomados para alcançar a tarefa posta.

A orientação pura sobre o processo, conseqüentemente, assume que tudo é justo como se apresenta e é então conhecido assim que fique evidente. Saber, nada mais é que a capacidade de reprodução idêntica. Até mesmo pintando ou fotografando não existe nenhuma tal coisa com uma semelhança puramente objetiva. Só onde o ‘o artista tem que copiar um produto humano ele pode... produzir um fax que é indistinguível do original’ (GOMBRICH). Cada interpretação do mundo ou de um texto tem elementos metafóricos e entender uma metáfora exige bastante criatividade do leitor.

A reprodução fiel, mecânica e semelhante de um entendimento da Matemática como um sistema formal. P significa P! Esta é denominada proposição de imediação

para sistemas formais (cf. KEITEL et al. 1980, p. 176). Nessa base, Hilbert chamou a lógica formal de auto-evidente. “O problema de lógica é muito direto: como uma proposição pode declarar algo sobre si mesmo?” O ponto de partida para este problema é a suposição de que uma proposição implica si mesmo. “Se eu digo ‘p é verdade’, isso implica que ‘p é verdade.’” (CHURCHMAN, 1973, p. 126-131). Este ponto de partida caracteriza a compreensão literal do texto.

Mas isso sozinho não pode nos ajudar a aprender algo radicalmente novo sobre o mundo externo; não mais do que podem computação ou análise lógica, sozinhas. Sem esses mecanismos e esquemas e sem estruturas como textos, nós nunca conseguiríamos dominar o fluxo da experiência. No mundo fenomenológico, tudo parece semelhante com tudo e o sujeito está vendo só metáforas. Nós não saberíamos como distinguir nem o que sabemos do que não sabemos e, então, não saberíamos nada. Mesmo a mera percepção ganha muito em precisão pelos conceitos apropriados que ajudam a distinguir as coisas. Os matemáticos sempre valorizaram os números, nesse sentido. Por isso dizemos que não existe significado sem contexto, lembrando que a própria atividade é, por si só, um contexto importante, em vez de pensar em contextos empíricos.

Assim, o texto como função comunicativa ou interpretação subjetiva, *v.* texto como estrutura materializada puramente objetiva, representa dois aspectos da cognição que não podem ser reunidos convenientemente no momento, são complementares.

## 2 Textos do ponto de vista da complementaridade

### 2.1 Textos não contêm o todo da realidade

O pré-requisito mais importante para conhecer e aprender é ter a experiência simultânea do conhecimento e de seu uso, sua aplicação. Principalmente falando, esta experiência simultânea de estrutura e processo é abastecida pela cooperação social. Mas até certo grau, o texto serve como substituto para essa cooperação. O texto representa uma cooperação cristalizada. Por exemplo, textos permitem interação entre meu ser de ontem e o meu de hoje.

É imediatamente evidente que essa interação, esta ‘co-operação interna’ só é determinada pelo fato de que o texto como estrutura é concretizado e delimitado no espaço, ou seja, que o texto como signo tem certa firmeza e constância. Processos subjetivos precisam da possibilidade para refletir, precisam da oportunidade de meditação construtiva, provida pelo produto fixo. Conseqüentemente, a pessoa não deveria tentar elaborar o texto como

um modelo universal, ou extenso, que representa tudo, o qual, em particular, e incluído, à própria atividade do aluno. Textos são úteis pelo mesmo fato de que eles não contêm o 'total' da realidade da sala de aula. Textos desempenham uma função produtiva apenas se baseado sobre uma supressão seletiva de detalhes. A construção do texto deve ao mesmo tempo ser uma análise da realidade. Entretanto, isso só será produtivo se a distinção entre modelo e objeto, entre teoria e realidade for observada permanentemente.

E isso, novamente, exige que o holismo seja limitado e relativizado. É impossível a construção de um modelo mundial, ou uma teoria de tudo, apesar do fato de que idéias sobre o universo sempre serão efetivas no fundo de nossas mentes. Os textos abrangentes seriam conhecimento morto, vazio, sem relevância atual, e isso, apesar do fato de que um modelo mais detalhado contém potencialmente mais informação. Mas, pensar significa selecionar. Então, em vez de um nível conceitual de descrição, nós deveríamos empregar dois, que são irreduzíveis um ao outro. Deixe-nos nomeá-los: estrutura textual e atividade.

## 2.2 Textos devem ser acompanhados por atividade

O texto, como uma estrutura, é oposto à atividade, como um contexto. Se eu descrever o texto como uma estrutura sem qualquer referência à atividade e bastante objetivamente, não pode ser entendido onde seu significado puder enganar e como algo apenas estático-material pode exercitar funções cognitivas.  $P=P!$  Se eu descrevo o texto com função, como um instrumento de atividade, ou da comunicação, todas as diferenciações de estrutura evaporarão rapidamente, serão relativizadas e ficarão virtualmente dependentes do contexto (por exemplo, dependente em intenções). Imagine que você tenha lido uma romance e alguém pediu que você contasse rapidamente do que se trata. Você daria um resumo sem muitos detalhes ou nuances de expressão.

## 2.3 Complementaridade

Nós podemos agora especificar um princípio de complementaridade que é útil e pertinente para nosso assunto. Inicialmente foram desenvolvidos conceitos de complementaridade em Física, porque era impossível achar uma distinção absoluta entre sujeito (e seus instrumentos) e objeto considerado. Nós encontramos essa dificuldade diretamente com relação à pergunta "o que é um texto?" Tradicionalmente, essa dificuldade foi chamada, no início do século

XIX, de o 'círculo hermenêutico'. O problema já foi antecipado nas Antinomias da razão pura de Kant. Nós apresentamos o problema por meio das descrições diferentes do texto, uma vez com uma função (comunicativa ou cognitiva) e uma vez como um objeto materializado estruturado, como uma estrutura de conhecimento materializado.

Gostaria de enfatizar que aquela complementaridade não indica um déficit, mas, ao contrário, tanto uma ajuda, como uma aproximação unilateral, sendo, nessa medida, produtiva. A realidade só é inteligível se for acessível à explicação segmentada. A parcialidade deve, então, ser relativizada a fim de ser produtiva e para se evitar circular em becos sem saída. O princípio de complementaridade leva em conta esta dupla exigência. Em particular, renderá mais até mesmo em nosso caso, ao nível de como isso 'proíbe' a forma mais comum de olhar para coisas de um modo unilateral (que corta em pedaços o subjetivo e o objetivo, por exemplo, opondo o social e o epistemológico). Nas várias descrições do texto, como uma estrutura contra o texto como uma função de atividade, não existe nenhuma omissão legítima de um dos dois pólos da relação epistemológica entre assunto e objeto, mas só um molde diferente da relação deles, respectivamente. Além disso, essa diferença não é uma pergunta de psicologia cognitiva ou de epistemologia, como em física, mas deve ser entendido, adicionalmente, como determinado pela história social.

## 2.4 A relação entre o conhecimento e suas representações

Nós aplicamos nossas considerações anteriores principalmente a uma questão aqui, isto é, a pergunta relativa ao papel de vários sistemas de símbolos construindo textos. Por um lado, o conhecimento está inevitavelmente ligado às representações simbólicas e os sistemas de signos ou de símbolos aparecem como indicadores visíveis dos tipos ou aspectos do conhecimento. Cada texto é um signo! Em particular, qualquer pessoa pode distinguir, pela fórmula, que um texto matemático não é, digamos, um romance. Nesse sentido, é inapropriado que professores ridicularizem a confusão dos estudantes que pensam na designação convencional das incógnitas pelas últimas letras do alfabeto x e y etc., como algo que não pode ser mudado conforme sua vontade, ficando confuso se seu valor desconhecido, de repente, for representado pela letra a. O significado de muitos signos é estabelecido pela convenção.

Por outro lado, a dinamização da relação entre conhecimento e sua representação simbólica é uma fonte básica de compreensão. Dizer a mesma coisa em outras palavras não é a mesma coisa. É a transcrição da linguagem cotidiana para a linguagem formal, das representações geométricas para símbolos algébricos,

foi essencial do desenvolvimento da Matemática. Conseqüentemente, considera-se que a atividade semiótica é um problema no entendimento do texto. Por exemplo, no comportamento dos alunos chamava atenção a incapacidade de dinamizar as representações, ou seja, dizer a mesma coisa em outros termos. Mas o pensamento matemático depende muito dessa capacidade e por isso a sensibilização para a dimensão pragmática de signos é importante. Dois níveis essenciais podem ser identificados: primeiro, por ter signos e símbolos (modelos, imagens etc.) e, o segundo, por ter procedimentos (funções, transformações etc. a). A coisa essencial (como em nossa compreensão de um texto como estrutura e função) é que as conexões entre estes dois elementos são flexíveis e variáveis de acordo com o contexto (código, atividade etc.). Em ciência da computação, freqüentemente se encontra uma identificação de compreensão e significado com 'uso'. Em lógica Matemática, a situação é exatamente o oposto:

É comum a concepção errada de se acreditar que para fazer lógica Matemática ocuparemos principalmente o pensamento formal.

O ponto importante é tornar muito preciso o conceito de formal e assim poder argumentar matematicamente sobre sistemas formais. E isto acrescenta uma dimensão nova à Matemática. É verdade que estavam atraídas pela lógica Matemática pessoas porque eles tiveram uma obsessão em fazer tudo completamente explícito e absolutamente seguro até mesmo para uma inteligência mecânica. Deduções formais pareciam oferecer a solução. A habilidade de ser formal é útil para quem escreve programas de computação, mas não é tão importante na Matemática ou na lógica... (WANG, 1981, p. 16).

Na própria Matemática, a situação é dividida e precária. Porém, os pesquisadores estão mais preocupados com fazer Matemática, isto é, com a dinâmica. A perspectiva mais comum foi expressa por M. Dehn na seguinte citação: “A origem das idéias são muitas vezes obscuras, as raízes estendidas há muito tempo atrás não podem ser desembaraçadas. Mas a forma é sempre a propriedade de uma pessoa, aquela que é verdadeiramente individual, que acontece apenas uma vez.”. Por outro lado:

A característica essencial das proposições matemáticas são a variedade muito ampla de formulações equivalentes que elas possuem. Eu não quero dizer isto no sentido trivial de cardinalidade: é claro, toda proposição possui infinitas formulações equivalentes; o que eu quero dizer mais precisamente é que em matemática o número de formas para expressar o que parece em algum sentido ser o mesmo fato (se a proposição é verdade) enquanto aparentemente não estão falando sobre os mesmos objetos é especialmente expressivo. (cf. PUTNAN, 1975, p. 45).

Feynmann (1967, p. 50-53) apresenta três caminhos da formulação da mecânica clássica, que poderiam ser associadas aos nomes de Newton, Hamilton e Einstein, e ele alega que todas são exatamente equivalentes:

[...] matematicamente, cada uma das três formulações são diferentes. A lei de Newton, o método de campo local e o princípio mínimo, têm exatamente as mesmas conseqüências. Então o que nós podemos fazer? Você lerá em todos os livros que nós não podemos decidir cientificamente entre um ou outro. Isso é verdade. Elas são cientificamente equivalentes. É impossível tomar uma decisão, porque não existe nenhum caminho empírico para distinguir entre eles se todas as conseqüências forem as mesmas. Mas psicologicamente eles são muito diferentes de dois modos. Em primeiro, você gosta delas filosoficamente ou não gosta deles; .... Segundo, psicologicamente eles são diferentes porque eles são completamente incompatíveis quando você está tentando adivinhar novas leis. Uma vez que a física é incompleta, e nós estamos tentando compreender outras leis, então as formulações de diferentes possibilidades podem dar pistas sobre o que poderia acontecer em outras circunstâncias. Neste caso, elas não são mais equivalentes, psicologicamente, nos sugerindo suposições sobre novas leis numa situação mais ampla.

Mais uma vez a maior surpresa, e os resultados mais interessantes são “[...] a variedade de esquemas interpretativos, que é possível.” Feynmann acrescentou às considerações acima na seguinte maneira: “Eu não entendo a razão porque as leis da física corretas parecem ser expressas em uma variedade tremenda de maneiras.” (1967, p. 54-55).

Novamente essa discussão confere um resultado contrário à compreensão dos psicólogos sobre intuição e dinâmica cognitiva. Devido ao problema da comunicação, a intuição revelada concorda com essa atitude, como algo muito privado e íntimo, porque uma compreensão pessoal implícita não é incorporada na comunicação explícita. Do ponto de vista cognitivo é algo natural e comum para todo homem, que não poderia desenvolver. De ambos os pontos de vista aparecem como oposto à linguagem e a outras ferramentas do intelecto, e a diferença entre linguagem e criatividade é exageradamente enfatizada. A origem do conhecimento, por outro lado, é baseada completamente na linguagem, não lógica. Criatividade e instrução não podem, entretanto, ser concebidas na mesma perspectiva.

### 3 Tipos de compreensão matemáticas expressas nos textos

#### 3.1 Considerações preliminares

Todo o texto matemático exigirá diferentes atividades. Geralmente, isso é uma grande desvantagem de nossos textos matemáticos, porque eles não refletem a multi-funcionalidade, isto é, a diversidade de aplicações textuais em uma diferenciação correspondente de suas estruturas, o que significa que eles são inutilmente sobrecarregados e super-metodizados. Eu tenho dito algo sobre este problema em outro lugar (cf. OTTE 1981, in particular p. 26-27) e proposto um esquema textual diferenciado de livros de Matemática, e em Keitel et al. (1980) nós havíamos descrito uma variedade de atividades para o tratamento de textos matemáticos. Eu não posso repetir o que foi dito lá, mas existe uma ligação entre os tipos de compreensão e as diferentes apresentações textuais.

Nossa discussão vai se preocupar com fórmulas em textos matemáticos. O exemplo seguinte pode parecer estar situado no extremo psicológico e das possibilidades de modelos de signo:

$$1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 = ? , \quad 1 + 2 + \dots + 6 = ? \quad \overset{6}{\underset{i=1}{\sum}} i = ?$$

São modelos de signos que significam matematicamente a mesma coisa, mas não psicologicamente, como eles serão percebidos diferentemente pelo sujeito, determinam o processo de resolução de problemas de um modo diferente. A primeira representação pode ser transposta a um caminho diretamente linear. Nós temos uma ligação limitada entre os dois pólos (forma e procedimento) descritos na seção 2.4. A abreviação do signo causa uma compactação na representação, o que não é funcional para uma simples execução de procedimentos e que, no sentido de nossas observações preliminares, mostraram sua utilidade como um super-signo apenas no processo de desenvolvimento, por exemplo, quando uma fórmula aparece como parte de outra fórmula. Diagramas são delimitados por processos restritos (por exemplo, processos com uma regra interrompida) e que podem ser introduzidos como componentes dentro de outros processos. A visualização por meio de tais diagramas representa, assim, a complementaridade de estrutura e processo.



### 3.2 A fórmula da área

Nas representações seguintes da fórmula da área de um triângulo, queremos fornecer mais ilustrações de que os aspectos complementares não estão estritamente conectados e os sistemas simbólicos diferentes (numérico-verbal v. algébrico-gráfico) proporcionam fundamentos do caráter variável desta ligação. A fim de criar os efeitos visíveis, diferentes dos sistemas simbólicos numérico-verbal e algébrico-gráfico, deve-se considerar que a fórmula, tal como a da área dos triângulos, está sendo expressa tanto como fixando um algoritmo de cálculos, um procedimento, como um modelo, correspondendo exatamente às respostas complementares a essa questão: “O que é um texto?”. O modelo mapeará no sentido do método análogo, certas relações essenciais. Analogia significa a estrutura de relações entre partes correspondentes de um sistema (cf. POLYA, 1967, p. 52).

Portanto, a concepção da fórmula, como um modelo, conduz a métodos heurísticos muito promissores: considerações de simetria, questões de dimensionalidade, transposição metafórica, generalização matemática etc. (cf. ATIYAH, 1974; POLYA, 1967). Aquilo que é chamado “análise dimensional”, em física, fornece bons exemplos deste aspecto. Mas se a fórmula é considerada em ambos os aspectos, o procedimental e o estrutural, o algorítmico e o ideográfico, o operativo e o descritivo podem ser compreendidos e usados para desenvolver o conhecimento. Os autores dos livros, com as concepções unilaterais da fórmula da área, levam à apresentação inábil, como aparece na figura 3.

Satz<sup>3</sup>: Der Flächeninhalt A eines Dreiecks ist gleich dem halben Produkt aus den Längen einer Seite und der zugehörigen Höhe.

$$A = \frac{g \cdot h}{2}$$

Figura 3

A fórmula, ela mesma, tem a ênfase muito diminuída, se comparada com o texto verbal, e exerce pouca atração aos olhos. Os autores parecem ter compreendido a fórmula da área, primordialmente como uma regra de cálculo (MATHEMATIK 6, 1976, p. 141). Na figura 4 (HAYEN, 1979, p. 155), a apresentação verbal está praticamente submersa. O texto aparece como um simples acessório a uma

3 Tradução: A área A do triângulo é igual à metade do produto entre as grandezas do lado e da altura do lado

fórmula que não é de modo algum interpretada. A metodização é super-enfatizada, se comparada com aspectos do objeto matemático em questão:

Ein<sup>4</sup> Dreieck mit der Seite  $g$  und  
Der zugehörigen Höhe  $h_g$  hat den  
Flächeninhalt

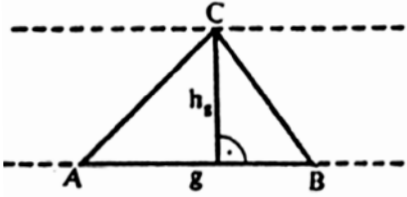
$$A = \frac{1}{2} \cdot g \cdot h_g$$


Figura 4

Mesmo se alguém estiver principalmente interessado no método pedagógico, a apresentação na figura 5 (SCHIMITT, 1980, p. 84) é mais consistente:

**4. Flächenformel des Dreiecks**

Beim Zerschneiden eines Parallelogramms entstanden zwei Dreiecke mit derselben Grundlinie und Höhe, aber halbem Flächeninhalt des Parallelogramms.

Flächeninhalt des Dreiecks =  $\frac{1}{2} \cdot \text{Grundlinie} \cdot \text{Höhe}$

$$A_D = \frac{1}{2} \cdot g \cdot h$$

Figura 5

O SD é exatamente a medida r.m.s dos desvios das médias. Como uma fórmula,

$$SD = \sqrt{\text{média de } (\text{desvios da média})^2}$$

Figura 6

Essa intenção metódica torna-se ainda mais evidente do que se compararmos a figura 5 com a variedade e códigos a serem construídos no exemplo estático, apresentado na figura 6 (FREEDMAN, 1978, p. 63):

É claro, temos complementado intencionalmente o aspecto metódico, que desloca as dimensões de “acessibilidade e familiaridade versus abstração” para um pólo epistemológico atribuído ao assunto, para tornar claro como exatamente os aspectos

4 Tradução: Ao cortar um paralelogramo, são obtidos dois triângulos de mesma base e mesma altura, mas ambos têm metade da superfície do paralelogramo. Superfície do Triângulo =  $\frac{1}{2}$  .base.altura

subjetivos e objetivos do conhecedor e do conhecimento interagem na apresentação textual e nos modelos textuais. Por exemplo, os sistemas simbólicos numérico-verbal e algébrico-gráfico, muito bem representados na figura 7 (MCGROW-HILL, 1981, p. 172), pareceriam representar papéis complementares, a apresentação verbal enfatiza o aspecto algorítmico e a apresentação algébrica enfatiza o aspecto holístico e ideográfico.

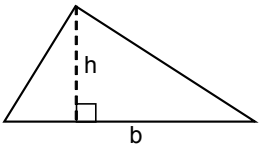
<p>To find the area of a triangle, multiply the base and the height. The take one half of the product.</p>	$A = \frac{1}{2} bh$ $A = \frac{bh}{2}$	
--	---	--

Figura 7

Esta distribuição no papel é até mesmo mais explícita nas figuras 8 e 9 (ATHEN, 1979, p. 107-108), onde o diagrama mostra apenas o contexto descritivo e não mais o procedimento:

<p>Man berechnet den Flächeninhalt eines Dreiecks nach folgender Vorschrift: Multipliziere die Länge einer Dreiecksseite mit der zugehörigen Höhe und dividiere das Ergebnis durch 2.</p>
---

Figura 8

<p>Flächeninhalt eines Dreiecks: <math>A = \frac{1}{2} \cdot g \cdot h</math>.</p> <p>Hier ist g die Länge einer dreiecksseite und h die zugehörige Höhe.</p> <p>Zwei Dreiecke haben denselben Flächeninhalt, wenn sie in der Länge iener Seite und der zugehörigen Höhe übereinstimmen.</p>
--

Figura 9

### 3.3 Algumas Conclusões

Estes exemplos nos levaram a assumir dois códigos que pareceram estar ligados, por um lado, com a ordem temporal linear do processo, e, por outro, com a multi-dimensionalidade contemporânea da visualização ideográfica. Ao mesmo tempo que uma designação não pode ser fixada num caminho de objetividade absoluta, mas mais do que todas as dimensões da atividade cognitiva e da interação social e, além disso, até a posição da Matemática em nossa sociedade, deve ser integrada. Se, por exemplo, a prioridade na educação Matemática

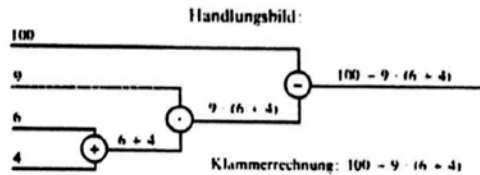
é atribuída a uma perturbação-livre e controle definitivo de uma grande quantidade de informação, e se a ênfase é então colocada principalmente na metodização, ao invés de na investigação dentro do assunto, e se certos caminhos de apresentação e certos sistemas de símbolo são conseqüentemente preferidos, e um tal desenvolvimento pode certamente não ser explicado, nem em um contexto puramente psicológico, nem em um puramente epistemológico, mas a explicação requer que o papel da escola na sociedade seja considerado. Pode ser observado que a idéia de texto como uma função social e a orientação do processo expressos estão diretamente ligados ao interesse de manutenção do controle:

### Zahlenrechnen I

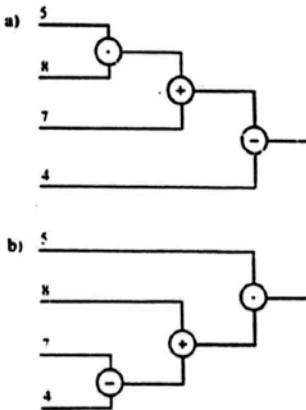
### Terme mit Klammern

#### Klammerrechnungen zu Handlungsbildern

1. Das Beispiel zeigt, wie man zu einem Handlungsbild die Klammerrechnung findet. Erklärt, wie vorgegangen wird.



2. Finde die passenden Klammerrechnungen:



3. Zeichnet zu den folgenden Klammerrechnungen die Handlungsbilder.

- a)  $(5 + 6) \cdot 7 - 3$
- b)  $5 \cdot (6 + 3) - 8$
- c)  $(5 - 7) \cdot 6 - 4 \cdot 5$
- d)  $7 \cdot (8 + 9) \cdot 6$
- e)  $7 \cdot 8 - 9 \cdot 7$
- f)  $(a - b) \cdot (c + d)$

4. Jeder von Euch zwei ist zuerst ZEICHNER und dann ABLESER.

**ZEICHNER:** Schreibe eine Klammerrechnung mit den Zahlen 9, 5, 5 und 2 und den Rechenzeichen +, - auf einen Zettel. Zeichne dann das passende Handlungsbild und gib nur das Handlungsbild Deinem Partner. Den Zettel mit der Klammerrechnung darf er nicht sehen.

**ABLESER:** Lies die Klammerrechnung aus dem Handlungsbild ab, schreibe sie auf und rechne sie aus.

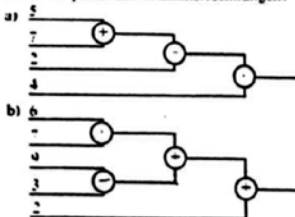
**BEIDE:** Vergleicht die Klammerrechnungen.

Wiederholt den Partnerauftrag, wobei jeder eine neue Klammerrechnung mit den gleichen Zahlen finden muß.

5. Schreibe Klammerrechnungen aus den Zahlen 5, 7, 8, 9 und den Rechenzeichen +, - auf und rechne aus.

Finde viele verschiedene Klammerrechnungen. Bei welcher kommt die größte Zahl heraus? Bei welcher kommt die kleinste Zahl heraus?

1. Finde die passenden Klammerrechnungen!



2. Schreibe in Ziffern:

dreihundertsechzehn Milliarden fünfhundertneunundsechzigtausend.

drei Billionen hundertfünfundsiebzig Milliarden zwei Millionen fünftausend.

achthundertdrei Millionen siebenundfünfzigtausend.

3. Setze in der Zahl 45 357 619 die Ziffer an der Stelle der Tausender, der Millionen, der Zehntausender!

4. Bestimme das Zehnfache von

34 319, 673 495, 195 195 195, 1 763 615, 9 345, 8 528.

Figura 10

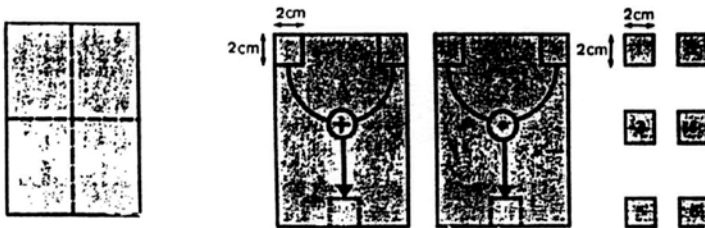
### 3.4 Um segundo exemplo

Antes de assumir essas questões num contexto sistemático, gostaríamos de dar outra comparação exemplar de livros escolares, usando o exemplo da “árvore de cálculo”, que não somente apresenta mais uma vez a complexidade total, mas em particular mostra que o sistema gráfico visual de representação pode também desempenhar ambas as funções complementares, que podem ser aqui indicadas pelos termos do algoritmo versus a visualização ideográfica. As figuras 10 a 12 apresentam três exemplos de estruturação de árvore de cálculo que nós podemos comparar:

#### C Verknüpfen und Rechnen

##### 12 Addition und Multiplikation sind Verknüpfungen

Auf folgende Weise können wir uns ein Rechendomino herstellen :



Aus einem DIN-A4-Blatt durch Falten 4 Spielkarten herstellen. Die Spielkarten auf der Vorderseite und Rückseite beschriften – siehe oben; außerdem Zahlenkärtchen von 1 bis 30 ausschneiden.

Jetzt lassen sich Rechenaufgaben legen :

1. Beispiel

2. Beispiel

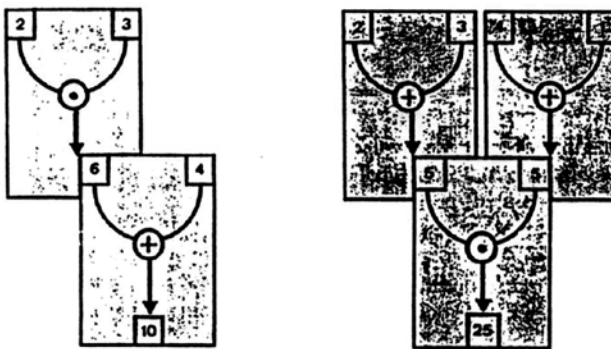
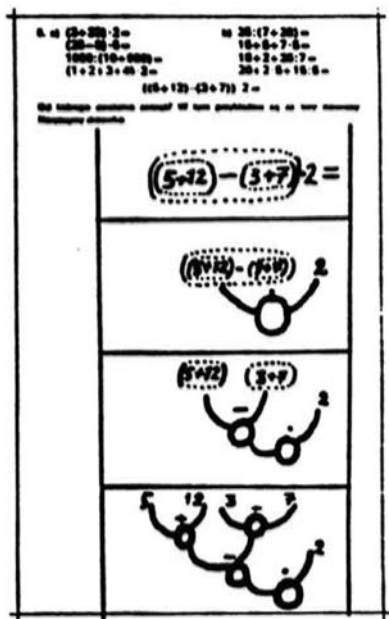


Figura 11

Ocorre, então, que o modo de apresentação determina o objeto de ensino. Na figura 10, gráficos e texto não se referem um ao outro. Resta aos alunos identificar as referências relevantes. Percebemos como é importante que ilustradores e artistas gráficos cooperem continuamente com os autores, e que o *design* gráfico de uma página esteja integrado com o planejamento do processo, ao invés de ser algo que é adicionado quando o manuscrito está pronto para ser impresso.

O segundo exemplo (Figura 11), empregando “cartões na árvore de cálculos”, ilustra um aspecto enfatizado por muitos autores com a seguinte afirmação: “Em qualquer unidade de texto deve ter um elemento que pode ordenar!” O elemento que pode ordenar desempenha a mesma função que era da visualização, que é a função de fixação de estágios de um processo de objetivo-orientado, assim desenvolvendo-o.

As pretensões dos autores do terceiro exemplo (Figura 12) são muito elevadas. Eles pretendem demonstrar, de certa forma “holística e instantânea”, um dos aspectos fundamentais do currículo, isto é, o “algoritmo”. A Matemática escolar é em grande parte algorítmica. A continuidade da notação normal com parênteses junto ao uso da linha pontilhada, por assim dizer, a imagem da árvore é um caminho diferente – no sentido de camadas:



aus dem populären Lehrbuch „arithmetic“ von Chino-Felch und Zwerdick,  
 Witten 1979, S. 36

Figura 12

Ao mesmo tempo, isso enfatiza a conexão entre a representação da árvore de cálculo e a notação algébrica formal. É uma conexão tal que resultará numa compreensão algorítmica da fórmula algébrica na notação convencional. Os autores tentam evitar uma representação que pode ordenar, a qual, como o exemplo dado na figura 11, se refere apenas a duas etapas, já que seu interesse é a reversibilidade de todas as operações. Considerada como uma função de duas variáveis, como enfatizado no sistema de cartas para árvore de cálculo, a subtração não é a inversa da adição. A seqüência dada com estas cartas, entretanto, serve para registrar resultados intermediários, enquanto ao mesmo tempo que qualquer produto é algo externo, algo estranho ao processo. Ambos são aspectos complementares do conhecimento e do saber. Além disso, o aspecto de eficiência é exatamente a ‘transmissão da operação’, que, na realidade, é uma ‘operação esquecida’, que caracteriza os algoritmos de cálculo em matemática (cf. ERSHOW; KNUTH, 1981, p. 98).

Dando continuidade ao objeto da discussão em pauta, o próximo assunto a ser desdobrado trata dos sistemas simbólicos em um contexto histórico, o qual abrange o estado de diferentes meios de representação e de sistemas de símbolos. No entanto, essa parte do artigo será apresentada e discutida, oportunamente, no próximo número da Revista de Educação Pública sob o título **O Que é um Texto?** (Part 2).

## Referências

- ATHEN, H. et al. **Mathematik heute** 7. Hanover: Schroedel, 1979.
- ATIYAH, M. ‚Wandel und Fortschritt in der Mathematik‘. In: OTTE (Ed.): **Mathematiker über die Mathematik**. Berlin: Springer, 1974.
- BALLSTAEDT, St-P. H. MANDL. W. SCHNOTZ, and S. TERGAN. **Texte verstehen, Texte gestalten**. München: Urban and Schwarzenberg, 1981.
- CHURCHMAN, C.W. **Philosophie des Managements**. Freiburg, 1973.
- ERSHOW, E.P. and KNUTH, D., (Eds.). (1981), **Algorithms in Modern Mathematics and Computer Science**, Springer, Heidelberg.
- FISH, S. **Is There a Text in This Class?**, Cambridge, U.S.A., 1980.
- FREEDMAN, D. et al. **Statistics**, Norton, New York, 1978.
- GOMBRICH, E.H. ‚The Visual Image‘, in **73rd Yearbook of NSSE**, Chicago, 1974. p. 241-270.
- HAYEN, J. et al. **Gamma 8**, Stuttgart: Klett, 1979.
- HILBERT, D. ‚Über das Unendliche‘. In: **Hilbertiana, Darmstadt**. 1965.

- HIRSCH, E.D. **Validity in Interpretation**. Yale University Press, 1967.
- KEITEL, Ch., OTTE, M. and SEEGER, F. **Text-Wissen-Tätigkeit: Das Schulbuch im Mathematikunterricht**, Königstein/Ts, 1980.
- KNUTH, D. 'Algorithms in Modern Mathematics', In: **Ershov and Knuth**, 1981. p.82-99.
- LOTMAN, J.M. **Die Struktur des künstlerischen Textes**, Frankfurt: Suhrkamp, 1973.
- MATHEMATIK 6**: Berlin: Verlag Volk und Wissen, 1976.
- NEISSER, U. **Cognition and Reality**. San Francisco: Freeman and Co., Freeman and Co., 1976.
- OTTE, M. (1980), 'On the Question of the Development of Theoretical Concepts', in **Communication and Cognition** 13, n. 1.
- \_\_\_\_\_. 'Das Schulbuch in Mathematikunterricht', **Der Mathematiklehrer** n. 3, 1981, p. 22-27.
- \_\_\_\_\_. **What Relevance Has the 'Problem of Texts' for Mathematics Education and Its Understanding?**, Occ. paper n. 15, 1981, IDM Bielefeld.
- \_\_\_\_\_. 'Ways of Knowing and Modes of Presentation'. In: **Moyens et medias dans l'Enseignement des Mathematiques. XXXIVe Rencontre**, Orleans 1982. p.41-69.
- \_\_\_\_\_. 'Textual Strategies', **For The Learning of Mathematics** n. 3 (3), 1983. p. 15-28.
- PATTEE, H. H. 'Discrete and Continuous Processes in Computers and Brains', in Conrad, Güttinger and Dallin (Eds.): **Physics and Mathematics of the Nervous System**. Lecture Notes in Biomathematics. Springer, Heidelberg, 1979. p.128-148.
- POLYA, G. **Schule des Denkens**. München: Francke Verlag, 1967.
- QUINE, W.V. **Ontological Relativity and Other Essays**, Columbia: University Press, 1969.
- WANG, W.S.-Y. **Human Communication: Language and its Psychological Basis**: W.H. Freeman, 1981.

Data de recebimento: 25/03/2008

Data de aceite: 01/07/2008



# O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas<sup>1</sup>

## Political-Pedagogical Project: conception and practice

Ademar de Lima Carvalho<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo trata da questão da gestão na escola. Tem por objetivo compreender que importância que o diretor e o coordenador atribuem ao projeto político pedagógico no processo de organização da estrutura administrativa e pedagógica da escola. O ponto de partida da reflexão recai sobre a problemática da organização do trabalho pedagógico consubstanciado na experiência de gestão e coordenação no cotidiano da escola. Parte da compreensão de que é a prática que constrói a educação, o modo de ser da gestão, da coordenação pedagógica, bem como de toda manifestação da existência humana. Neste sentido, entende que o projeto político-pedagógico se configura como eixo norteador para a ação educativa, tendo em vista que é nele que as finalidades políticas mais amplas da escola são traçadas.

**Palavras-Chave:** Gestão democrática. Autonomia. Prática pedagógica. Processo de formação.

### Abstract

This paper deals with school management. Its purpose is to understand the importance a director and a coordinator attribute to the political-pedagogical project during the process of organizing the administrative and pedagogical structure of a school. The starting point of this reflection lies on the problem regarding the organization of the pedagogical work consubstantiated with management experience and coordination in the school everyday life. I start from the comprehension that practice builds up education, the way management and pedagogical coordination should be, as well as every and each manifestation of the human existence. Thus, it shows that the political-pedagogical project is a starting point to the educational action which takes into account that through it the broadest political aims are mapped out.

**Keywords:** Democratic management. Autonomy. Pedagogical practice. Formation process.

---

1 Este artigo refere-se a parte de uma pesquisa realizada com dez diretores e dez coordenadores pedagógicos da rede pública estadual e municipal de ensino de Rondonópolis/MT em 2007.

2 Professor do Departamento de Educação do *campus* Universitário de Rondonópolis/MT e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Doutor em Educação pela UNESP/Marília e Mestre em Educação Pública pela UFMT. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT, Brasil. E-Mail: <ademarc@terra.com.br>.

## Introdução

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão acerca do que pensam o diretor e o coordenador sobre o projeto político-pedagógico da escola. Tomamos como eixo norteador das análises um situar entre o imaginário e a experiência de gestão e coordenação no cotidiano da escola, por pensarmos em oferecer uma contribuição significativa para uma melhor compreensão do processo de ordenação da gestão, sobretudo do projeto político pedagógico enquanto edificador de pontes e exercício constitutivo da educação como prática da liberdade.

O conteúdo das análises e reflexões realizadas é resultado de uma investigação desenvolvida junto a vinte professores que atuam na função de diretor e coordenador pedagógico na escola pública.

Na investigação, objetivamos compreender que importância que o diretor e o coordenador atribuem ao projeto político-pedagógico no processo de organização da estrutura administrativa e pedagógica da escola, na dimensão da gestão, autonomia, currículo e formação continuada do professor. Considerando a natureza qualitativa do estudo, para o levantamento dos dados realizamos entrevistas com diretor e coordenador que desempenham sua função na escola pública, obedecendo-se o critério de cinco de cada rede.

Para proceder à investigação junto aos diretores e coordenadores pedagógicos na unidade escolar, especificamente na coleta dos dados que subsidiaram nossa análise nesta investigação, foram colocadas as seguintes questões: como você define o seu papel de gestor (a) escolar? O que significa o projeto político pedagógico da escola para você? Relatar como se dá o processo de construção do projeto político-pedagógico da escola. Como é pensada a questão da gestão, da autonomia, do currículo, da formação de professores e do pedagógico no projeto da escola? Na sua visão, o plano de trabalho do professor tem uma articulação com o projeto da escola? Em que momento se dá esta articulação? De que formas são concretizadas na escola as deliberações do projeto político pedagógico? Que outras contribuições podem-se acrescentar para enriquecer a investigação?

### 1 Razão de ser da reflexão

No espaço da organização escolar, é indispensável que o educador desenvolva, de maneira simultânea, uma prática pedagógica crítica e construtiva que permita ao estudante aprender a aprender a desvendar o tecido social que o cerca. Nesse sentido, entende-se que o projeto político pedagógico é “[...] justamente a ferramenta, o

instrumento, a mediação que propiciará a mudança.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 27) no processo de pensar, organizar e construir a prática pedagógica significativa no espaço da sala de aula.

Hoje, o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública constitui-se numa realidade necessária, visto que a gestão democrática - o trabalho coletivo na escola - configura-se como espaço significativo que abre para a comunidade escolar o compromisso de reeducar a todos para o exercício pleno da democracia participativa. Nessa dimensão, compreende-se que a educação acontece no espaço da cultura. Como a escola é parte integrante do universo cultural, tendo como missão de ampliar a experiência e formação humana na relação de seu espaço cotidiano, é fundamental a presença e o diálogo problematizador com as diferentes culturas, pois é no encontro com as diferentes vertentes da realidade que o sujeito se forma, constituindo-se enquanto sujeito autônomo no modo de ser, pensar e agir.

Contudo, vale lembrar que a escola é o espaço de democratização e inclusão social através da apropriação da cultura sistematizada. Porém, para que de fato a escola se transforme em instância social que sirva de base mediadora e articuladora de um projeto que tenha a ver com o agir humano, é fundamental desenvolver uma percepção de sujeito em construção, ávido e desejoso da aproximação com a realidade social ao seu entorno. Nesse movimento, o encontro da comunidade com uma escola viva possibilita abrir caminhos para a construção da democracia direta e um engajamento no processo de construção da escola cidadã, sonhada e gerida, visando a promoção de todos. Nesse sentido é que se entende que o projeto constitui “[...] a carta de definição da política educativa da escola.” (ALARCÃO, 2003).

Na dimensão da gestão educativa, é preciso compreender que o gestor da escola é um professor que está a serviço do serviço que os professores prestam aos seus alunos. Dessa forma, na escola o administrativo se desenha como suporte para o pedagógico. O gestor é um professor comprometido com o trabalho pedagógico de sua escola. Enfim, é a educação, referenciada pelo pedagógico, que se apresenta como o ponto de partida e o de chegada da ação administrativa.

O trabalho do gestor escolar ocorre num marco institucional inserido, por sua vez, em contextos políticos e socioculturais. Por isso, é fundamental que se compreenda que a escola sofre as determinações sociais, porque não há como delas fugir, pois toda prática humana está urdida na esfera política. As próprias práticas de ensino, gestão e convivência também são tecidas na mesma dimensão. Melhor dizendo, são políticas. Então, nada de estranho que todos os educadores passem a compreender que a educação, a organização escolar, a prática de ensino e a avaliação constituam uma prática social, um ato político. Logo, o fato real é que se quisermos uma escola democrática, é preciso um gestor democrático. Se quisermos um professor crítico, é preciso uma coordenação reflexiva e isso é um processo de

construção individual e coletiva. A democracia na escola é um processo que se constrói vivenciando, praticando no contexto nas relações cotidianas.

A problemática do Projeto Político Pedagógico - sua construção, execução, avaliação e autonomia – transformou-se numa necessidade emergente do processo organizativo da escola. A partir da LDB/9394/96, no artigo 12, que determina que cada unidade escolar tenha o dever de buscar novos caminhos organizativos para gerir o processo educativo, o projeto pedagógico passa a ter outro sentido para o processo de organização do trabalho da escola, visto que o artigo 13 da referida lei indica como uma das incumbências dos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica da escola.” Também prevê a lei que a elaboração e cumprimento do plano de trabalho do professor devem ter como referência fundamental a proposta pedagógica da escola.

Portanto, mediante a determinação desta legislação, a construção do projeto político-pedagógico na escola é tarefa de todos os sujeitos que estão inseridos na “comunidade escolar”. E é por isso que:

A discussão, a elaboração, a execução e a avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas, as reuniões de conselhos, os grupos de estudo, as aulas são algumas práticas a serem priorizadas na formação dos professores, criando um novo estilo de gestão e uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano na escola e da instituição formadora. (VEIGA, 2004, p. 90).

O projeto político-pedagógico da escola se constitui num instrumento nuclear de mobilização da “comunidade escolar”, no sentido de definir sua política educativa. Isso significa afirmar que “pensar o Projeto Político-Pedagógico de uma escola é pensar a escola no seu conjunto e a sua função social.” (idem, p. 69). Desse modo, considero oportuno construir uma reflexão a respeito do que pensam o diretor e o coordenador sobre o Projeto Político-Pedagógico no contexto da escola pública, porque o ato de se engajar no movimento de busca de novos caminhos para a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, investigando e pensando a própria prática da escola, representa um desafio.

A razão da reflexão funda-se, assim, na premissa de que a governança da escola de qualidade social para todos toma como eixo de exigência que a tessitura de um “projeto coletivo, institucional e participativo tem muito mais possibilidades de produzir inovações do que as ações individuais.” (idem, p.86). Nesse sentido, entende-se que o projeto político-pedagógico tem importância significativa como eixo norteador do processo de organização curricular e da formação continuada dos professores.

Concluindo, compreendo, como Alarcão (2003, p. 91), que “[...] o projeto deve buscar-se numa visão prospectiva e estratégica do que se pretende para a

escola, uma visão interpretativa da sua missão e alicerçada nos valores assumidos pelo coletivo dos atores sociais presentes na vida da escola.”.

O modelo de gestão desenvolvido numa escola reflete o modelo cultural apropriado pelo diretor que administra a unidade escolar. Porém, entendendo que o papel do gestor escolar reside na capacidade de mobilizar os agentes educativos, alunos e comunidade para a concretização do projeto institucional, sem nunca perder a capacidade de decidir o que é melhor para a realidade em que estão inseridos e sem prejuízo à qualidade do ensino (ALARCÃO, 2003, p. 93). É justamente nessa relação entre a dinamização do projeto institucional e a prática pedagógica na escola que residu a problematização do estudo. É nesse movimento de contradição que a reflexão tomou como sendo sua a finalidade compreender e analisar a gestão escolar por intermédio do diálogo com o diretor e com o coordenador pedagógico, ambos subsidiados por uma leitura do projeto político-pedagógico da escola.

## 2 Pontos significativos extraídos da fala dos diretores

Os diretores concebem o papel do gestor como mediador, articulador das ações da escola, intermediador de todo o processo de ensino e aprendizagem; articulador do pedagógico e do administrativo dentro da escola; o gestor é aquele que tem que estar a par de tudo.

O Projeto político-pedagógico da escola significa o documento que norteia todas as suas ações, a espinha dorsal da escola, o eixo que define a eficácia do trabalho da unidade; é o foco e a meta da escola.

Em relação ao processo de construção do projeto político pedagógico, enfatizam que há participação de todos os segmentos através de reuniões. Há também relato sobre a construção do projeto a partir da busca do esqueleto do projeto de outra escola.

Na percepção dos diretores, a gestão é aberta, pensada no global e dentro da parceria. O ponto importante a ser destacado é que a gestão é algo que precisa ainda ser muito bem trabalhada, apesar da presente idéia de que existe a gestão democrática.

No tocante à autonomia, entende-se que vem crescendo gradativamente o trabalho em conjunto, característica reveladora da condição do Projeto político-pedagógico da escola. Porém, uma autonomia ainda reduzida ao desenvolvimento de projetos pontuais e a mudanças de algumas normas na escola. O maior problema reside na questão da autonomia financeira para gerir a escola pública.

Na dimensão do currículo, destaca-se o domínio da prescrição adaptada à realidade da escola. Na rede municipal, o tema gerador surge como forma de trabalho pedagógico anunciado por algumas escolas, não fugindo, porém, do caminho traçado pelos órgãos que definem a questão. A preocupação

verificada relaciona-se com conhecer mais a legislação e a necessidade de adequação do currículo da escola, como também de uma ampliação da própria concepção de currículo. Na dimensão da construção do currículo por ciclo de formação humana, observou-se que os professores ainda estão presos à lógica da seriação.

Quanto à formação, de maneira geral, as escolas anunciam que trabalham a formação continuada, de caráter semanal – a maioria - dentro da hora atividade, na semana pedagógica, com um grupo de estudo. A formação desenvolvida na escola é conduzida pelos coordenadores.

No tocante ao pedagógico, afirmou-se o desenvolvimento de atividades em conjunto com o professor, pensando na aprendizagem do aluno. A preocupação recai na questão da organização do ensino em Ciclos de Formação, traduzida na preocupação com dificuldades metodológicas, compreendendo-se que o pedagógico tem um papel fundamental dentro da escola.

Em relação à articulação entre o plano de trabalho do professor e o projeto da escola, apesar de afirmarem que, teoricamente, o fazem na prática isso se apresenta ainda de forma frágil. Os diretores da rede municipal deram maior ênfase à relação do trabalho do professor articulado com o projeto da escola. O momento da articulação se dá nas reuniões pedagógicas, no conselho, na hora-atividade e nos encontros de estudos.

Na forma de concretizar as deliberações do projeto político pedagógico, o ponto convergente entre os diretores entrevistados perfaz a reunião pedagógica, a hora atividade e a hora do planejamento.

Por fim, apresento outros pontos extraídos da entrevista com os diretores, que destaco como significativos: “é difícil de administrar hoje, devido à questão da autonomia, viabilização de projeto por questão econômica”; “Os alunos faltam muito e isso traz preocupação”; “O entrave do projeto político pedagógico está na falta de trabalho coletivo”; “Dificuldade de trabalho por área porque tem professor que trabalha em diferentes escolas.” São dados relevantes e reveladores, pois a questão das condições de trabalho e viabilidade do projeto da escola perpassa tanto a necessidade de rompimento com uma cultura predominante de escola, enraizada no individualismo, como pelas condições imediatas de se estruturar novas possibilidades de trabalho, como a permanência do professor na escola em dedicação exclusiva ao projeto educativo.

## 2.1 - Breve diálogo com os diretores.

Embora uma parcela significativa dos diretos tenha uma compreensão do seu papel de gestor escolar, os dados da investigação revelaram que há diretores que têm pouco conhecimento da real função da gestão, da organização do trabalho pedagógico da escola. Isso pode ser atribuído, dentre outros fatores, à ausência de formação específica para exercer o comando da gestão escolar. Por outro lado, vale ressaltar que os dados da formação mostram que, embora a maioria dos diretores seja licenciada em Pedagogia, não há qualificação específica para ocupar a função de gestor escolar. Apenas um (01) diretor tem especialização na área, mas com pouca experiência acumulada no exercício da função. Isso significa que não demandou ainda uma aprendizagem significativa da função que lhe é peculiar.

Assim expressou uma diretora:

Vou dizer a verdade para você. Neste ano, enquanto professora, não tinha muito conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico. Eu via falar, às vezes chamar para discutir. Para mim, eu não via muita importância. Agora, na direção, nós tivemos aquela reunião com a professora da Universidade, ela passou na reunião passada sobre o Projeto Político Pedagógico e sua importância. Eu ainda não estou muito por dentro não, mas estou buscando, aos pouquinhos estou me inteirando, porque enquanto professora eu não tinha conhecimento.

A fala da diretora revela um despreparo teórico sobre o papel e função da gestão escolar, bem como dos elementos essenciais que compõem a natureza da organização escolar. Revela, também, a ausência de práticas anteriores na escola que buscassem discutir e construir o significado do Projeto político-pedagógico da escola, pois como professora, numa nova gestão, a diretora traz, de sua experiência anterior, o estranhamento sobre a gestão de um projeto do qual, agora, ela se percebe na responsabilidade de conhecer e de compreender.

Na concepção de outro diretor, o modelo de gestão desejada, passa inicialmente pelos recursos, pelo investimento:

Porque você como gestor tem suas propostas, você fica amarrado, você vê que necessita, tem muitos entraves. É preciso avançar muito na questão da gestão democrática até a questão de direito da escola, os investimentos não chegam, você precisa ficar fazendo lobby, você acaba ficando amarrado. Por ser uma gestão democrática, se você não mostrar trabalho, de certa forma você não consegue uma reeleição.

Penso que a gestão, para adquirir um caráter significativo enquanto articulação da organização do trabalho escolar, deve ser compreendida como concepção e

prática da ação educativa no cotidiano. Restringir a gestão ao aspecto financeiro significa compreender a organização da escola apenas na dimensão da administração burocrática. Balizar a gestão da escola neste ângulo é empobrecer o verdadeiro sentido da organização do trabalho escolar, como suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no cotidiano da sala de aula

No tocante à autonomia, os dados da investigação revelam que a escola tem certa liberdade para propor e desenvolver as atividades pedagógicas, desde que não se contraponha ao currículo estabelecido, ou que não gere despesas excedentes frente ao recurso público já disponibilizado, além do limite daquele direcionado para o funcionamento da unidade escolar. Assim diz o diretor: “a escola tem a autonomia que ela vai trabalhar a metodologia, que ela vai utilizar a forma que vai conduzir o seu trabalho não negando ao aluno alcançar o caminho central que ele necessita para ir para o mundo do trabalho.” Percebe-se que a questão da autonomia parece ser o ponto crítico da organização do trabalho escolar.

A idéia que transparece na fala dos diretores quanto à concepção de currículo está associada à prescrição determinada pela secretaria. As diretrizes curriculares na prática se transformam na essência do currículo desenvolvido na ação educativa da escola, dissociando-se da realidade e das reais necessidades educativas dos educandos, embora se perceba que há um esforço para desenvolver o tema gerador e projetos transversais amarrados ao que está estabelecido pela norma vigente.

Outro ponto importante destacado pelos diretores é que há dificuldade de reunir o conjunto de professores no mesmo horário na escola para desenvolver a formação continuada. Assim expressou um diretor: “[...] os professores não têm como reunir num período único para formação, porque uma boa parte trabalha em outras unidades.”. Outro diretor afirma que “[...] o excesso de trabalho do professor dificulta a formação, visto que tem professor que é lotado em duas redes.”.

Uma reclamação que destaco como significativa e que veio de uma diretora é quanto ao descumprimento e a descontinuidade dos projetos e repasse dos recursos do Estado para a escola, fazendo com que se inviabilize uma ação contínua dos projetos idealizados pelo conjunto de professores. A diretora reclama por autonomia financeira para que a escola possa viabilizar os projetos necessários para melhorar a qualidade educativa da escola, ou que pelo menos “O parco recurso destinado à escola deveria chegar sem longo atraso.”.

Quanto à articulação do plano de trabalho do professor com o projeto da escola, a maioria dos entrevistados afirmou que o plano de trabalho do professor está de certo modo articulado com o projeto da escola devido ao fato de que, no início do ano, durante a semana pedagógica, o conjunto de educadores da escola discute e produz o seu plano de trabalho partindo da avaliação do que foi desenvolvido no ano anterior. O trabalho do professor se articula com o da escola em dois aspectos:



no momento de elaboração do projeto busca-se aproximar da realidade do aluno e, mensalmente, no encontro coletivo para avaliar o trabalho. Assim expressou um diretor: “[...] mensalmente temos encontro coletivo para verificar o que está sendo trabalhado, verificando o fracasso e sucesso.”.

### 3 Pontos significativos extraídos da fala dos coordenadores

Os coordenadores enfatizam que o seu papel é complexo porque acabam se envolvendo em tudo. O ponto de convergência é que na prática é complicado definir o papel da coordenação porque realizam outras funções que não a sua especificamente. Contudo, define-se como a alma da escola, como a mediação entre os professores e alunos. Compreendem que a função do coordenador é auxiliar, assessorar e orientar o professor, articular e coordenar a proposta pedagógica da escola..

O projeto político pedagógico da escola significa, para os coordenadores, a vida, a alma, o esteio, a espinha dorsal, o centro, o cerne, a essência, o carro chefe, o caminho, todo direcionamento da escola.

Em relação à construção do projeto político pedagógico a tônica evidenciada é que este é construído pelo conjunto de pessoas que trabalham na escola, com a participação de todos os segmentos. As dinâmicas de construção é que são diferentes, pois há escola que primeiro trabalha com o professor e o servidor, para depois convidar a comunidade. Outra colhe os dados de modo mais participativo e depois é a equipe diretiva que faz a ordenação final. Aqui destaco o fato de a maioria dos coordenadores dizerem que o projeto político pedagógico está parado, precisando de revisão.

Na concepção dos coordenadores a gestão no projeto da escola está pensada em atenção ao pressuposto da democracia, sendo aberta e participativa. Na escola as decisões são tomadas em conjunto. Contudo, há coordenador que diz saber que a gestão precisa ser democrática.

Na questão da autonomia, entende-se que ela tem um caráter relativo, porque apenas se pode falar, agir e decidir sobre algumas coisas: “A autonomia é a parte mais difícil porque envolve a concepção humana. A que nos é dada, é meio regrada porque a gente tem dependência da secretaria da educação. Além dos projetos verticais desarticulados da escola, a gente esbarra na questão financeira que foge à realidade da escola.”.

O currículo está articulado com a matriz que vem da secretaria, sendo que a ênfase recai sobre o tema gerador. Fora do prescrito, há os projetos desenvolvidos pelas escolas. Destaco essa afirmação: “[...] além do conteúdo, é tudo o que nós temos.”.

A formação está pensada no espaço da hora atividade com periodicidade semanal. Há grupo de estudo, organização por ciclo e fase. Um ponto convergente na fala dos coordenadores é que não há integração total dos três períodos para discutir todos os problemas da escola. Outro aspecto é que não há disponibilidade integral do professor para participação no processo de formação, o que compromete o processo pedagógico enquanto conteúdo da formação dos professores.

No aspecto da articulação do plano do professor ao projeto da escola, uma grande parte dos coordenadores entende que os professores tentam, mas a maioria não tem articulação direta. Há uma articulação mais determinista: “Quando a gente faz o plano, eu sei a importância que ele tem, quando vem para a prática, aqui na realidade, de repente parece que ele não existe, porque ele precisa ser cobrado sempre. Na realidade, acho que esta articulação não está tão presente assim.”. Contudo, vale ressaltar que há coordenador, na escola organizada em Ciclos, que percebe certa coesão entre os projetos.

O momento da articulação do trabalho do professor ao projeto da escola tem sido viabilizado de forma mais direta durante o planejamento na semana pedagógica, nos encontros, nas reuniões pedagógicas e na hora atividade dos professores. Mas este trabalho encontra limites nos desencontros de professores que atuam em outras atividades profissionais (em duas redes de ensino, às vezes) e mesmo na resistência ao encontro de formação coletiva. Por outro lado, para os professores que atuam nas mesmas fases e períodos de trabalho é possível dizer que tem surgido um movimento em direção a um trabalho mais próximo, mais partilhado em sua elaboração e reflexão.

As deliberações sobre o projeto da escola estão sendo concretizadas através de reunião mensal que algumas escolas fazem com os professores. Por um lado, a equipe diretiva sempre se reuniu para tomar as decisões necessárias. Por outro lado, ressalta-se que dentro do Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE estão traçadas várias ações, onde cada um recebe uma tarefa para ser executada.

Finalizando, apresento outros pontos extraídos da entrevista com os coordenadores que destaco como significativos para a investigação: “[...] para melhorar é preciso estar inserida no projeto político pedagógico a questão financeira.”. E é um problema: “[...] a ausência da família se responsabilizando pelos filhos na escola”. “O projeto político pedagógico foi sufocado pelo Plano de Desenvolvimento da Escola.”. “A qualidade da educação e do ensino é uma discussão que se faz pouco.” Outro aspecto importante foi o destaque dado à participação ativa do conselho na escola. Há um sentimento, uma necessidade e uma abertura para pessoas ligadas à universidade – à docência ou à pesquisa - para desenvolver trabalho de formação com os profissionais da escola. As experiências neste campo são ressaltadas como boas.

### 3.1 Breve diálogo com os coordenadores

De certa forma os coordenadores têm uma compreensão da importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento fundamental de ordenação do trabalho da escola, na dimensão do coletivo, do pedagógico, do processo de ensino, da aprendizagem e da relação com a comunidade. O Projeto Político Pedagógico é compreendido como a espinha dorsal, o centro, o cerne que dá o direcionamento da vida da escola.

Portanto, conceber o Projeto Político Pedagógico como a espinha dorsal, como o centro que constitui a unidade entre as diversas dimensões do universo da escola, significa compreender que o substrato que urde sua condução se expressa na concepção da finalidade social da educação e concepção do processo ensino aprendizagem. Significa compreender que é o currículo que está no centro do projeto da escola, como nos diz Alarcão (2003). Neste mesmo movimento, pode-se afirmar que “[...] central ao currículo e a escola está à noção de educação e de aprendizagem, correlacionados com o de ensino e de avaliação de onde decorrem as de organização de espaços, tempos e recursos.” (p. 86-87). A fala dos coordenadores não expressa de forma mais evidente este entendimento.

No aspecto de como é pensando o currículo no projeto da escola, as respostas indicam um entendimento mais na dimensão do que é prescrito e projeto de caráter transversal. Na questão da autonomia da escola, a investigação evidenciou que há pouca compreensão e que ela reside na sua capacidade de “auto-governar-se e auto-produzir-se” na dimensão do pedagógico. Na concepção de Silva Jr (1999, p. 231) “[...] pode-se argumentar que a autonomia da escola pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que este, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização.” Isto significa entender que o trabalho coletivo, no Projeto Político Pedagógico é condição fundamental para a conquista da autonomia da escola.

Por outro lado, vale lembrar que uma coordenadora foi enfática ao dizer que na escola “a gente faz de tudo um pouco: cuida da indisciplina que não seria o papel da coordenadora; além de mediar essa relação entre professor e aluno, processo de ensino e aprendizagem, como orientação, formação dos professores, curso de formação continuada, elaboração de projeto.” Frente à realidade apresentada pela coordenadora, nos compete refletir que o trabalho polivalente do coordenador pedagógico na escola, descaracteriza o seu real papel, se na prática assume tarefa que não a sua, ou que muitas vezes é da competência específica do diretor, de outros profissionais da educação e da família. A consequência desta descaracterização do trabalho do coordenador pedagógico na escola é o esvaziamento do pedagógico.

Contrariamente ao que ocorre, a prática educativa no cotidiano da escola deve estar sempre articulada ao pensamento educativo do educador e ao projeto político pedagógico (Carvalho, 2005, p. 68).

A investigação constatou que uma parte significativa dos coordenadores tem consciência de qual é o seu real papel. Contudo o cotidiano da escola tenciona outra lógica. Frente a essa questão assim se expressou uma coordenadora: “[...] o meu papel aqui, na real, seria trabalhar o pedagógico com os professores na escola. Só que hoje a gente ajuda na administração, cuida da indisciplina de aluno; acompanhar os professores que seria uma parte maior. A gente está acompanhando uma parte menor, devido a esses transtornos que se dão na sala de aula.”

O fato real é que a coordenadora tem clareza de que o seu trabalho não está sendo desenvolvido de acordo com o que é de sua competência. Porém, durante o processo da investigação não pudemos perceber nenhuma manifestação, desejo e vontade expressa por parte de coordenadores para superar essa realidade.

Dialogando ainda com os coordenadores, a idéia que transparece é a de que o Projeto Político Pedagógico de fato define várias questões ordenadoras do trabalho a ser desenvolvido na escola, mas, de acordo com uma coordenadora, “[...] na realidade nossa ele fica um pouco distorcido, porque no papel você pode colocar ele muito bonito como você quer trabalhar, o que você pensa, como você vai trabalhar, e você registra, mas no real, de acordo com os acontecimentos que vem acontecendo na escola, você sai um pouco da linha.” A fala da coordenadora deixa evidente que o seu trabalho é ordenado para não ser desenvolvido, visto que registra tudo, mas no cotidiano faz justamente o contrário. Aqui, se confirma a tese de que a coordenadora pensa que faz, mas justamente não faz o que pensa que faz. Há uma distância enorme entre o que é pensado, projetado e registrado no projeto político pedagógico e a ação desenvolvida no cotidiano da escola. A realidade dos fatos acaba atropelando o idealizado.

Neste momento de análise, também questionamos se esta limitação não é construída pelas próprias condições de trabalho da coordenação, somada à natureza da construção desta função no espaço escolar. Outrossim, cumpre ressaltar o sempre limitado caráter do texto do projeto político pedagógico e sua necessária flexibilização e reconstrução.

Enfim, o projeto político pedagógico da escola constitui um documento que tem pouco ou quase nenhuma referência para balizar o trabalho cotidiano da coordenadora. O projeto político pedagógico constitui uma peça abstrata desvinculada do movimento cotidiano da escola, sobretudo da orientação do trabalho pedagógico.

Penso que a construção do projeto político pedagógico, enquanto carta que define a política educativa da escola com a finalidade de educar para emancipação humana, necessita de profissionais que tenham uma visão local e global da realidade educativa, que

a compreendam e que se comprometam com as necessidades da comunidade. O Projeto Político Pedagógico necessita ser respaldado por educadores conscientes que são sujeitos envolvidos no processo de buscar respostas teóricas e práticas às necessidades cotidianas, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem das novas gerações.

Da reflexão sobre o significado que o coordenador atribui ao projeto político pedagógico no processo de organização da estrutura administrativa e pedagógica da escola, pode-se concluir que a formação desenvolvida na escola não tem servido, ainda, como instrumento edificador do projeto educativo da escola. A formação no espaço da escola tem assumido um caráter complexo devido à natureza da própria organização da escola e da situação contratual dos professores que não disponibilizam a sua participação integral no processo de formação oferecido na escola. No entanto, vale ressaltar que este estudo aponta para a necessidade futura de investigação acerca do que se tem chamado de formação continuada na escola em nosso contexto local, ou melhor, do que de fato tem se desenvolvido na escola sob esta perspectiva de formação, visto que este estudo não dá conta de apontar os elementos da formação realizada nas escolas e nem mesmo tem esta proposição.

Por outro lado, a escola que está organizada por ciclo de formação, na percepção de alguns coordenadores, principalmente os da rede municipal, permite uma melhor articulação do trabalho dos professores. Conclui-se que o projeto da escola tem mais solidez na organização em ciclos de formação e nas áreas desenvolvidas no mesmo.

#### 4 Concluindo o inconcluso: considerações finais

Para compreender, mudar e renovar a escola é preciso percebê-la sempre em movimento, porque o seu cotidiano é urdido por diferentes percepções e significados que formatam a própria prática educativa. No espaço da escola o Projeto Político Pedagógico deve ser compreendido como o substrato necessário que ordena a estrutura do trabalho pedagógico que produz o movimento dialético do processo de ensinar e aprender no cotidiano da sala de aula.

Penso que o processo de formação estabelecido no Projeto Político Pedagógico e dinamizado na escola constitui a mola propulsora de oxigenação e articulação do administrativo em função do pedagógico. O ato de desenvolver o hábito do trabalho coletivo sustentado pela reflexão do que se faz na escola possibilita compreender melhor as determinações da prática, bem como descobrir alternativas teóricas e metodológicas para uma gestão e docência de melhor qualidade.

O fato real é que quem não tem prazer para estudar não tem possibilidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, tampouco com a qualidade da aprendizagem do aluno. Portanto, concordo que “[...] se cada escola puder ter uma equipe fixa por mais tempo, com um coordenador pedagógico que pudesse concentrar algumas linhas de trabalho e levar os professores a querer trabalhar junto, aí eu acredito que poderemos melhorar a educação.” (GARCIA, 2007:14).

Aqui me parece importante, a guisa da conclusão, situar o diálogo no âmbito daquilo que foi investigado no tocante a concepção dos diretores e coordenadores sobre o projeto da escola. O Projeto Político Pedagógico como ponte edificadora que norteia a articulação educativa, o princípio da organização do trabalho pedagógico, a formação contínua dos professores e o fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula constitui-se no eixo basilar da ordenação da democracia na escola.

Por fim, ponho em relevo alguns aspectos da mentalidade dos diretores e coordenadores pedagógicos no tocante à gestão, autonomia da escola, currículo e formação continuada do professor. Interessa compreender o sentido e importância atribuída a esses elementos, no projeto político pedagógico, nos processos de organização das estruturas administrativa e pedagógica da escola.

Se nesta pesquisa concluímos que se faz muita coisa no âmbito da direção e coordenação pedagógica nas escolas, contudo, para uma parcela significativa dos sujeitos da investigação aquilo que é pensado e estabelecido no projeto político pedagógico acaba não sendo concretizado, tampouco servindo de referência para a definição politizada e refletida da ação pedagógica na direção de uma melhoria educativa.

Isto porque o Projeto Político Pedagógico da escola é elaborado com base nas informações colhidas no cotidiano pela coordenadora e que são supostamente caracterizadas ou interpretadas como “participação”; depois de constituído, o Projeto é referendado pelo Conselho que representa todos os segmentos da instituição, mesmo sabendo que em algumas escolas o seu projeto tem sido construído de cima para baixo.

Ainda de acordo com os dados da investigação há escola em que o Projeto Político Pedagógico foi ordenado baseado no de outra e, a partir daí, vai-se apenas revisando a cada ano.

Por outro lado, vale ressaltar que a dificuldade de construção e de concretização do projeto pedagógico no cotidiano da escola persiste porque ainda não está sendo desenvolvido de modo significativo o trabalho coletivo no espaço escolar; carecem, ainda, os atores do cotidiano escolar neste processo de melhor compreensão sobre o sentido e significado da formação humana, bem como da natureza do diálogo, como princípio educativo e do trabalho interdisciplinar, enquanto eixo constitutivo da recomposição da unidade do saber, da democracia enquanto referência para a construção da autonomia da

gestão e da escola como espaço nuclear de formação.

Portanto, faz-se necessário que o diretor e coordenador pedagógico compreendam que na arena escolar haverá sempre dificuldade para envolver a todos no processo de construção da escola que precisamos, porém, é papel da gestão democrática construir as condições necessárias para que cada segmento seja seduzido a participar do processo de constituição que vai definir o trabalho pedagógico da escola. Vale ressaltar que a democracia se constitui e se consolida ao ser praticada no exercício da relação cotidiana do espaço social. Isto implica pensar que a qualidade social na educação só será construída se houver um envolvimento de todos na construção e implementação da proposta educativa da escola.

Embora a maioria dos coordenadores relatasse que a construção do projeto político pedagógico da escola se dá mediante a participação de todos os segmentos, sob diferentes formas metodológicas, a realidade nos diz que isso fica mais no plano do ideal. Por outro lado, torna-se evidente que o fato de os segmentos participarem do processo de construção do projeto da escola não anula a existência e importância de ter uma equipe sistematizadora. Pelo contrário, é fundamental que haja uma equipe liderada pelo coordenador que produza o documento final do projeto da escola.

Outro aspecto a ser destacado é que embora seja função do coordenador articular o processo de construção do projeto da escola, a investigação evidenciou que há uma fragilidade no que se refere a “definição de princípios e estratégias concretas” para envidar o processo de ordenação do projeto. Parece-me que a lógica presente na dissociação entre o pensar e o agir na prática pedagógica é fruto do modelo determinista de educação que historicamente delineou o processo de formação docente e a organização escolar e que, ainda não foi superada no cotidiano do fazer pedagógico, permanecendo a lógica do disfarce, onde o ato do planejar está desvinculado do executar e avaliar. Penso que é preciso e urgente formar melhor os gestores (diretor e coordenador) quanto à concepção de educação, de gestão democrática, de formação e desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar.

Apesar das contradições existentes no universo da escola há uma consciência da importância da constituição do Projeto Político Pedagógico, enquanto eixo nuclear que institui o processo de ordenação do trabalho pedagógico. De acordo com a investigação, percebe-se que há um envolvimento mais determinado da comunidade educativa em torno da construção do projeto ainda que de forma pontual. O fato é que se não há uma prática mais significativa, ao menos de certa forma, na fala dos diretores e coordenadores está presente o desejo da construção coletiva do projeto. Contudo, ainda há necessidade de aprofundar a compreensão

de conceitos como trabalho coletivo, participação, estar juntos. Enfim, aprofundar o sentido e o significado da democracia.

Apesar de o projeto político pedagógico ser uma realidade no processo de ordenação do trabalho da escola, a pesquisa, através da fala de coordenador, revelou que ele continua distante da prática educativa da escola porque os agentes da educação ainda não conseguiram entender o seu significado enquanto eixo condutor da organização do trabalho pedagógico.

O problema é que na prática, a política desencadeada reforça a idéia de que todos são tarefeiros do Plano de Desenvolvimento da Escola. “Pensa-se o plano de desenvolvimento da escola, é claro que consulta as pessoas, faz um diagnóstico, e propõe algumas ações e determina que executem as ações. O plano de desenvolvimento da escola funciona mais nesta perspectiva, tem uma sondagem, um diagnóstico, mas não é aquela participação assim como sujeito, como alguém constrói o projeto que guarda uma concepção de educação continuada pelo conjunto das pessoas que executam (sic).” (coordenadora entrevistada). Não obstante, compreendo que o projeto político pedagógico da escola só tem sentido se for o resultado de uma concepção de educação continuada construída pelo conjunto de professores da escola que tem a missão de executá-la no cotidiano da prática pedagógica.

A questão singular é que no atuar na escola pública há muitas possibilidades na dimensão do pedagógico, da inovação e re-significação da prática. Porém, na dimensão administrativa há limites impostos pela burocracia, aspecto financeiro e concepção de gestão democrática. Pode-se dizer que até mesmo no campo da legalidade de gestão há dificuldades quando se trata de tomar certas decisões no aspecto de reordenação da estrutura escolar. Percebe-se que na dimensão do currículo é determinante a concepção do currículo prescrito, porém, associado ao processo de organização em torno de projeto vinculado aos temas transversais, com o caráter de tema gerador.

O entrave para o desenvolvimento da gestão escolar recai sobre a questão da autonomia para decidir e deliberar sobre o âmbito do recurso financeiro. Nesta matéria a escola pública é gerida pelo Estado e, portanto, precisa de uma deliberação da vontade governamental para que os recursos sejam aplicados na unidade escolar. Diante da realidade objetiva da gestão da escola, é preciso começar a questionar a real possibilidade de desenvolver os projetos, a tomar decisão sem ter autonomia financeira para realizar as propostas da escola (ANTUNES, 2002).

De modo geral os diretores e coordenadores entendem que no tocante a autonomia da escola, está posto o exercício de uma função relativa. Os limites são de ordem burocrática e financeira para viabilizar os seus projetos, pois os recursos são determinados pelo Estado.



Penso que o processo de constituição da organização do trabalho pedagógico da escola tem um vício de origem que é de natureza de concepção do que consiste o projeto educativo. Pensa-se primeiro na questão salarial e valorização profissional, porém dissociada da determinação social que descapitaliza a natureza do trabalho docente, da qualidade de educação desejada e da organização pedagógica necessária para transformar a escola num organismo vivo.

A conclusão que chego a partir do diálogo com os dados da investigação é que a filosofia da escola que delinea a concepção de educação, sociedade, de ensino e aprendizagem e de homem que se quer formar não está clara, bem expressa no projeto da escola. Pensa-se nas atividades a serem desenvolvidas antes de constituir o pressuposto teórico que norteia a ação educativa da escola. Predomina uma política eficientista, ou nas palavras de uma coordenadora:

Falando do projeto pedagógico na prática para mim ele é e está sufocado pelo Plano de Desenvolvimento da Escola. O plano de desenvolvimento da escola que deveria ser um adendo, um componente, uma parte do projeto pedagógico da escola e daí ele seria aquela parte que contempla mais a parte administrativa, as ações administrativas, ele veio na verdade sufocar o projeto político pedagógico. O projeto da escola hoje é o Plano de Desenvolvimento da Escola. Então, toda aquela autonomia da escola, para a escola discutir o seu projeto pedagógico e que o pedagógico seria a alma do projeto está sufocada por uma coisa mais empresarial, mais técnica que é o Plano de Desenvolvimento da Escola.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2003.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o Colegiado escolar. São Paulo. Cortez. 2002.
- CARVALHO, Ademar de Lima. O administrativo pelo pedagógico. In: **Cesur em revista**. Rondonópolis, v. 2, n. 3, jul./dez. 2002. p. 99-116.

\_\_\_\_\_. **Os caminhos perversos da educação:** a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa. ANPED Centro-Oeste 2006. **Anais...** Cuiabá. EdUMT. 2006. p. 179-191.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez. 1991.

GARCIA, Olgair Gomes. Uma entrevista sobre avaliação no processo de ensino e aprendizagem com a professora Bernardete Gatti. **Revista de educação AEC**, ano 36, jan./mar. 2007 n. 142, p.7-17.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez. 2001.

PUIG, Fosep M. et al. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo. Moderna: 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei de educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados. 1996.

SEVERINO, J. Antônio. O projeto político pedagógico: uma saída para escola. In: **Revista de Educação AEC**, v. 27. n. 107, abr./jun. 1992. p. 81-90.

SILVA JR. Supervisão, currículo e avaliação. In: **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 223-233.

\_\_\_\_\_. RANGEL, Mary (Org.), **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas: Papyrus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

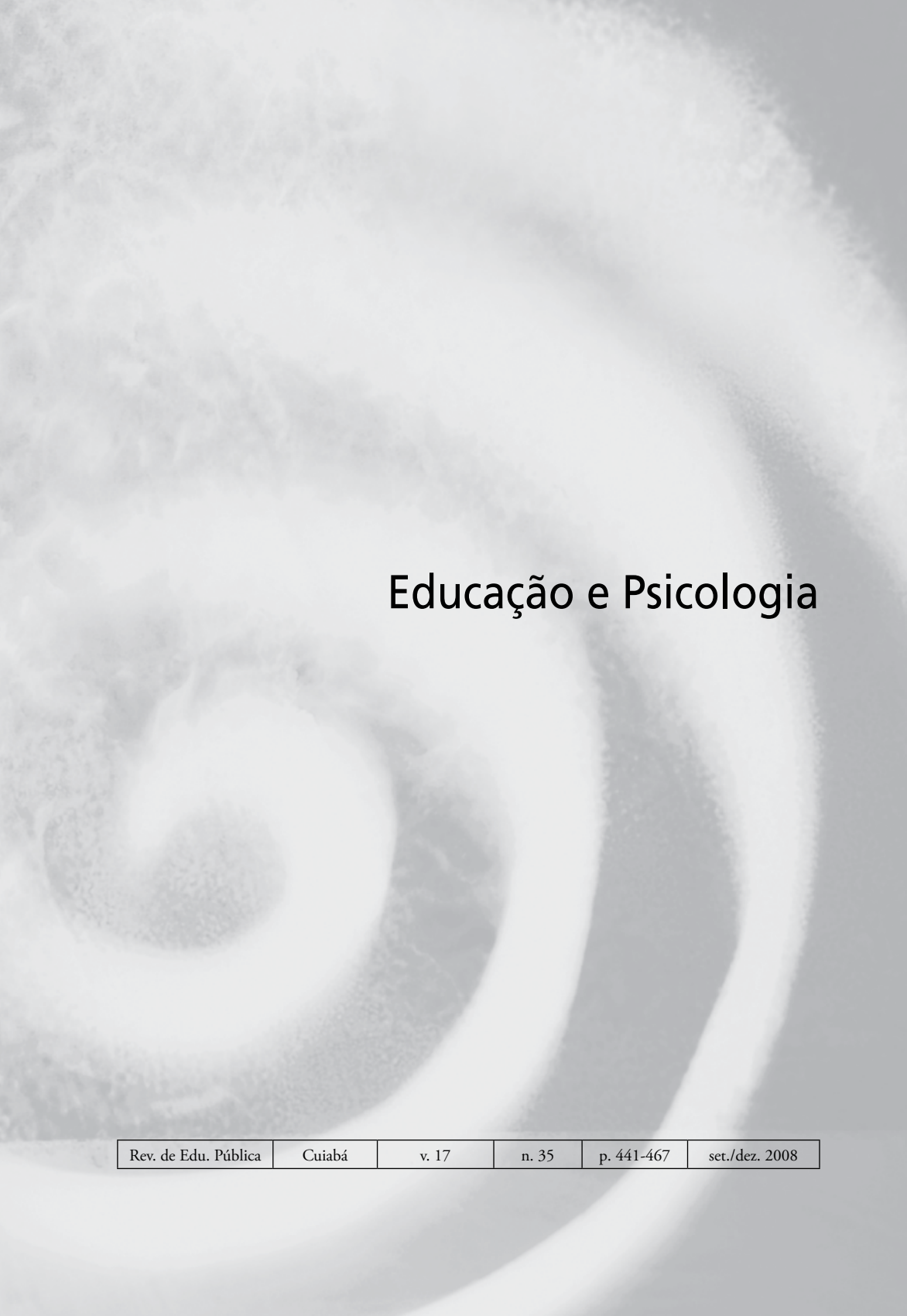
VEIGA, I. P. A. (Org), **Projeto político pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação básica: projeto político pedagógico. Educação superior: projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

Data de recebimento: 12/03/2008

Data de aceite: 12/05/2008





# Educação e Psicologia

Rev. de Edu. Pública

Cuiabá

v. 17

n. 35

p. 441-467

set./dez. 2008



# A relação família-escola: fronteiras e possibilidades

## Family-school relationship: limitations and possibilities

Fátima Maria Leite Cruz<sup>1</sup>  
Maria de Fátima de Souza Santos<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo aborda a problemática da relação família-escola na contemporaneidade, analisando os vários fatores de ambigüidade e de fragilidade segundo a perspectiva psicossocial, que serviu de ancoragem teórico-metodológica às pesquisas que embasaram as investigações e proposições lançadas. É apresentado o cenário social das mudanças que alicerçam a relação, tanto na ordem econômica quanto nos valores que a circundam; faz-se uma retrospectiva histórica das duas instituições educativas; e em seguida, uma abordagem sobre alguns dos principais aspectos que provocam impasses e limites na relação, assim como são lançadas possibilidades de superação.

**Palavras-chave:** Escola. Família. Interação.

### Abstract

This study focuses on the current problem faced in the family-school relationship. Various factors related to ambiguity and to fragilities were analyzed from the psychosocial perspective in which the research was in theory and in method established, and on which the investigations and the proposals were based. The economical changes and the changes on the basic values of the very elementary relationship are presented inserted into a social scenario. A historical background from the two educational institutions is presented, followed by a projection about some of the most important aspects which introduce issues and limitations into the relationship, and make motivational proposals.

**Keywords:** School. Family. Interaction.

- 
- 1 Psicóloga, Doutora em Educação, Profa. Adjunto da UFPE, Centro de Educação, Professora do Mestrado em Psicologia, Pesquisadora do LABINT- Laboratório de Interação Humana - UFPE. Endereço profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife-PE, Brasil. CEP: 50670-901. Fone PABX: (81) 2126.8000 / Fax: (81) 2126.8029. E-Mail: <fatimacruz@yahoo.com> <fatima.cruz@ufpe.br>.
  - 2 Psicóloga, Doutora em Psicologia, Profa. Adjunto da UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Professora do Mestrado em Psicologia, Pesquisadora do LABINT- Laboratório de Interação Humana - UFPE. Endereço profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife-PE, Brasil, CEP: 50670-901. Fone PABX: (81) 2126.8000 / Fax: (81) 2126.8029. E-Mail: <mfs@uol.com.br>

## Introdução

Diante do cenário de fragilidades na realidade social em geral e da problemática educacional em particular, surgem justificativas as mais diversas para a situação considerada de crise da educação escolar. Segundo os professores, essas explicações são recorrentemente ancoradas na atribuição de culpas aos pais, vistos como responsáveis pelas dificuldades que atingem a escola, os professores e a aprendizagem/não aprendizagem escolar e social de crianças e jovens. Especialmente no âmbito da educação escolar, os pais tornaram-se protagonistas de um repertório que se transformou em um “jargão pedagógico”, quando os professores explicam a crise educacional: “a família é distante da escola e da vida escolar de seus filhos”, “a família “não impõe limites aos filhos”, “os pais são ausentes e não participam do acompanhamento das aprendizagens”, “os pais não ligam os filhos e jogam a responsabilidade educativa para a escola e para os professores”.

Ou seja, no senso comum e nas práticas comunicativas no universo escolar, parece que já foi naturalizado o sentido de que há uma debilidade da família atual no acompanhamento aos filhos que repercute no seu envolvimento com a escola e de modo geral na vida pessoal das novas gerações. Nesse sentido, a negatividade que é atribuída à família provocaria impactos no desenvolvimento do aluno, o que acarretaria por sua vez, outras repercussões nas dimensões cognitiva e socioafetiva e, em decorrência do encaminhamento destas, o resultado de sucesso/fracasso escolar.

A despeito de toda essa teoria, que é apresentada como inquestionável, sobretudo diante dos múltiplos exemplos do cotidiano que os professores apresentam e a reforçam, a nossa proposição aqui é de buscar alguns outros ângulos de análise para essa tão complexa situação que envolve a relação família-escola. Na contramão do pensamento predominante, analisaremos alguns dos impactos na vida familiar que decorrem da sua relação com a escola e, com tal proposição, abrir o debate para outras questões que precisam ser discutidas. Isso quer dizer que entendemos a interface, implícita ou explícita, que se instala nessa delicada relação, no entanto, vemos que enquanto situação relacional não pode ser analisada de modo unilateral, pois é permeada de incertezas, contradições e ambigüidades de ambas as partes.

Nessa perspectiva, percorreremos algumas linhas de reflexão que permeiam os dois segmentos – a família e a escola –, iniciando com o foco na conjuntura social, avançaremos com uma breve retrospectiva da organização histórica da família, entrando, em seguida, na dinâmica atual da família e da escola em seus diferentes papéis, limites e atribuições. E, por fim, buscaremos analisar os meandros presentes entre pais e escola, na tentativa de delinear as fronteiras e possibilidades dessa relação, considerando que “[...] de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família.” (PERRENOUD, 1987, p. 7).



## Os impasses da contextualização econômica e da conjuntura sociopolítica na educação escolar e na organização familiar

O primeiro norte nas reflexões aqui discutidas é a compreensão da realidade enquanto dinâmica e socialmente construída, como tudo que é social, relacionada aos processos de transformação política, econômica e social. Portanto, qualquer movimento que procure desvelar a relação entre pais e escola remete-nos, necessariamente, à análise do cenário conjuntural e dos conflitos que nele coexistem, posto que, nem a família e nem a escola são estáticas, não existem e/ou se constituem um campo de neutralidade. Ambas são instituições contextualizadas a um tempo histórico (NEDER, 2002), lotadas em uma geopolítica específica, permeadas por tensões e interesses e interessadas os mais diversos

No âmbito de uma leitura psicossociológica da realidade, este recorte respaldamos na análise de que o comportamento humano, por conseguinte, é também função do contexto social, porque somos seres da cultura, partilhamos a vida no coletivo, no entrelace da objetividade/subjetividade. Na sociedade brasileira, a construção interativa dos pais com a escola emerge em um projeto de sociedade de classes, de base capitalista, cuja ordem econômica é perversa em sua constituição, por ser uma herança que os países de capitalismo periférico receberam de seus colonizadores pregressos e também dos neocolonizadores contemporâneos, nestes tempos da globalização.

Como repercussões dessa economia em um país de desenvolvimento tardio, o panorama social que encontramos no Brasil, hoje, é o de um cenário com profundas desigualdades, demarcadas pela categorização dos lugares sociais, expressos por meio do estímulo ao individualismo, à competitividade e à pauperização de grande maioria da população. Ao mesmo tempo, o cenário é de desenvolvimento, no qual ocorrem avanços tecnológicos que deflagram uma verdadeira “guerra”, com vistas à inserção no mundo do trabalho a qualquer preço.

Por sua vez, as relações sociais expressam em seus valores as bases fragmentadas dessa sociedade, e que na contemporaneidade se tornaram o alicerce de construção da exclusão social, sobretudo pelas exigências da velocidade das mudanças e das demandas requeridas pela transnacionalização da economia, em sua lógica mercantil.

Nessa realidade, não há lugar para todos e conquistá-lo leva aos embates de uma seletividade precoce, na qual o direito social é entendido como uma miragem, ampliada diante da perda progressiva de participação social e da ditadura do consumismo, que, sorrateiramente, corrói as instituições, as pessoas, e destrói importantes conceitos éticos e morais. Tal mapa social tem levado à ruptura do pacto social que originário e simbolicamente levava o sujeito a adiar o prazer imediato, em nome de uma promessa de futuro e da fruição de prazeres no futuro, através da sua entrada no mundo do trabalho.

Nessa configuração social plural e polissêmica, as mudanças vão desde o desemprego estrutural ao distanciamento do prazer no cotidiano, a convivência com a violência que assusta à conquista da liberdade de ser e estar no mundo. Mesmo considerando que essa dinâmica é muito mais ampliada do que uma breve retrospectiva, encontramos nessa relação família-escola, algumas demarcas temporais. Vejamos um pouco da história dessas duas instituições.

## A instituição família na contextualização da sociedade em mudança: evoluções e revoluções.

Em relação à família, são inúmeros também os impactos desse movimento mais amplo da sociedade e que repercute nos pais, nos filhos, e em todo o universo simbólico que os circunda. Com mais vantagens, a família ainda é mais valorizada, porque revestida de importância para a vida psíquica e social, embora não mais apresente a “aura sagrada”, que a consolidou como uma das mais clássicas instituições. A primeira ruptura importante para a compreensão é a idéia de que a família é universal e atemporal. Enquanto instituição social, a família conjugal moderna integra uma evolução que foi constituída a partir de várias mudanças nos seus vínculos e no seu estatuto formal.

Anteriormente ao século XVI, não havia a idéia de família enquanto constelação de vínculos por laços consangüíneos, e só a partir de então é que se começou a ser construída a idéia do amor cortês, com a mulher assumindo o lugar de companheira na vida e no trabalho dos homens. Mais tarde, já no século XVII, a intimidade da vida familiar foi realçada e retratada simbolicamente em torno de uma mesa, ocasião em que houve a inserção definitiva da criança a este universo, e com ela o sentimento da infância e da família fortemente impregnados dos valores da religião (ARIÈS, 1981). No século XVIII, na divisão da sociedade em classes, o patrimônio e a reputação eram os divisores de água entre as pessoas, até o início do mundo privado da família, que surgiu com a função de defesa, moralidade, uniformidade, e identidade dos grupos.

Por muito tempo, então, a família passou a ser vista como a base das relações sociais, cuja natureza social e cultural respondia por alianças, trocas, reciprocidade, sentido de pertença e tais atributos, ligariam os mortos e vivos, preservando a continuidade da espécie humana. Esse sentido de pertença é que garantiria também a transmissão de bens e dos nomes, inspirados no sentimento e no culto ao núcleo principal, semelhantes ao que foram atribuídos à família sagrada. Tal associação levou a organização familiar a se estruturar no entorno da criança, tendo sido as mudanças incessantes, transformando as suas relações internas, ocorrendo o

aprendizado social da criança na convivência com os mais velhos, numa transmissão interativa e direta de geração a geração (ARIÈS, 1981).

Só no século XIX é que o sentido mais afetivo-sentimental em relação à família foi sendo consolidado, semelhante à representação da família burguesa idealizada hoje e simultaneamente foi definido que cabia à família o papel estruturador do sentido de autoridade e a indicação dos papéis e funções sociais que rigidamente eram apresentados aos filhos. Só no fim da Idade Média, diante da necessidade de garantir o rigor moral, considerado em crise pelos avanços da sociedade, é que a escola passou a ser incorporada como a instituição responsável pela educação das novas gerações. Buscava-se, naquele momento, a garantia de isolamento da juventude do mundo dos adultos e, então, a díade - escola e família- foi estruturada como repercussão desse sentimento de infância, acrescido da preocupação dos pais com a educação dos filhos, sobretudo com a disciplina que pretendiam que lhes fosse garantida nas escolas.

## A instituição escola na contextualização da sociedade em mudança

Para compreender o que acontece na relação entre os pais e a escola, tem-se que compreender a quebra de ritos e das crenças no futuro, que houve para todos. Se antes a educação escolar significava a disciplina para a vida e a preparação para o futuro, hoje não se tem mais certeza sobre o futuro, assiste-se ao jogo de banalização da vida, com a emergência de novos ícones da mídia, em tempo virtual, o que transforma a sociedade em um espetáculo, e a disciplina é secundarizada, visto ser somente valorizado o que é sinônimo de *glamourização e status*. Essa situação, embora as aparências sejam sedutoras, não consegue disfarçar o sentimento de desamparo circulante, e que se expressa na fragilidade das instituições, nas figuras de autoridade que não mais são legitimadas, nos desdobramentos e nas artimanhas da exclusão no cotidiano (JODELET, 2004), presentes nas relações sociais e nos modos de subjetivação.

Os indicadores de inclusão/exclusão trazem em seu bojo a desvalorização da memória da humanidade e impregnam a vida de um sentido de provisoriade e de impermanência que levam, por sua vez, ao esgarçamento das expectativas positivas e à ausência de utopias que sustentariam os projetos de vida. Por um lado, neste novo repertório de sentidos, a educação é vista como pedra-de-toque do desenvolvimento e foco de centralidade, porque tem interferências nos destinos da sociedade e das empresas. Por outro lado, é disseminado o ideário de desvalorização da escola em geral e dos professores, em particular, destituindo-se a primeira e alijando os segundos de seu espaço, de sua formação e atuação, de sua postura enquanto alicerces da cultura.

Nesta contextualização contraditória, alija-se também a responsabilidade histórica que desfrutavam os docentes ao favorecer a passagem do mundo privado para o mundo público. Essa transição não é tão simples, considerando que a escola, enquanto uma instituição social, é resistente às mudanças, mas, ao mesmo tempo é vista com conservadora, se pereniza devido à sua forte capacidade de adaptação e superação, o que revela assim, a sua simultânea flexibilidade e abertura à diversidade e ao novo. Para efetivar tal transição, os desafios são imensos, porque nesse momento de convulsão social, a escola não pode ser anacrônica, nem nostálgica, pois precisa ecoar como um princípio de organização da vida coletiva, a despeito dos contrários que convivem em seu interior.

Então, embora haja essa crise de valorização/desvalorização, a importância da escola é preservada (LINS; SANTIAGO, 2003), quando se considera que a escolarização atualiza o aprendizado da divisão e a escola, como um dos espaços institucionais de socialização e de convivência coletiva, permitem o exercício do respeito às diferenças e à construção de práticas interativas, que garantem a humanização.

Por exemplo, na década de 70, com o início da universalização da educação escolar, como uma resposta dos governos militares aos apelos da sociedade por educação para todos, houve por parte da escola um movimento de convidar os pais para participar da vida escolar, instituindo o sentido de parceria, estruturado na delegação de atribuição, aos pais, ao cumprimento das aprendizagens escolares dos filhos. Essa estratégia, de certa forma, camuflaria nos sistemas públicos a baixa da qualidade que aí se iniciava, diante da massificação do acesso à educação escolar e à falta de condições de trabalho, que não foram garantidas, bem como do distanciamento do ideário de aluno idealizado pelos professores, e da realidade sociocultural das camadas em desvantagem social, que passaram a freqüentar os bancos escolares.

Paulatinamente, houve a construção social do fracasso da escola, que deu início à entrada do terceiro elemento na relação nos dois contextos de escola, público e privado, com a figura dos especialistas, que passaram a ser solicitados para intervir nas dificuldades que a família, a escola e os professores não conseguiam ou não sabiam lidar na nova configuração do alunado das escolas públicas, e a diversidade que apresentava e se confrontava ao modelo único, burguês e conservador, de ser e agir no mundo, apresentado pela escola. Os encaminhamentos dos alunos aos especialistas tornaram-se sistematizados e, neste percurso, juntamente com a desvalorização econômica e social da docência e dos docentes, os pais foram também se transformando e assumindo um tom de animosidade, desconfiança e distanciamento.

Nos anos 80, a crise, de antagonismo dos filhos/alunos às figuras de autoridade, foi intensificada. As normas instituídas pelas escolas passaram a não mais contar com o respaldo da família de outrora, pois, naquele momento foram estruturados novos arranjos familiares e a adoção de parâmetros distanciados dos modelos anteriores, que a escola e os professores defendiam, levou-os também ao estranhamento em

relação a estes novos pais. A partir dos discursos dos professores, a disciplina e a aprendizagem tornaram-se papéis da família, posto que seria a sua nova configuração que não mais permitia aos professores realizar, com eficiência, o seu papel.

Na década de 1990, o diagnóstico de “família desestruturada” foi massificado e, de modo generalizado, a família foi responsabilizada pelo fracasso escolar, seja no âmbito da aprendizagem formal, seja na aquisição de regras básicas da convivência humana que, segundo os professores, crianças e jovens deixaram de apresentar. Os embates são velados ou explícitos, intramuros escolares, ou nos sistemas de informação mundial, se fortalecem diante das incertezas de ambas as instituições, que se acusam mutuamente, desconsiderando o movimento e a dinâmica de diferentes fatores que estão na base dessas mudanças.

## A sociedade contemporânea e suas repercussões nas instituições família e escola.

No século XX, com as grandes mudanças sociais, diante da provisoriade e da velocidade das verdades e das transformações diárias do mundo, mudou também a questão de gênero, com a entrada da mulher no mundo do trabalho formal, e instalaram-se no conjunto da sociedade relações sociais com um sentido misto de instabilidade, insegurança e incertezas. Começou a ser demarcada, então, a crise de paradigmas, de valores e de referências estáveis. Ao mesmo tempo, experimentava-se, ainda, o gozo da liberdade que estas mudanças trouxeram, e com ele uma multiplicidade de referências em várias dimensões instalando desconforto e insegurança para o conjunto das instituições, enquanto coletivo social.

Cada vez mais precocemente, tem-se um conjunto de fatores que provoca alterações na relação entre os pais e a escola, tais como: o treinamento para o mundo do trabalho com a educação, agora vista como a tábua de salvação para a inserção social. Percebe-se, assim, que há uma fragilidade dos vínculos entre as duas instituições e o tom de crise passou a permear todos os espaços e relações, seja pela mudança, seja pela permanência de padrões sociais e culturais.

No interior das famílias, por sua vez, a realidade é a estruturação de pequenas famílias, constituída por mulheres sozinhas, cerca de 26%, que se tornaram financeiramente independentes, e que são “cabeça de família” (LORDELLA et al., 2002); convive-se com a naturalização da situação do divórcio, como estratégia preferencial na resolução de conflitos conjugais; há um crescente movimento de condição de igualdade entre os sexos; ocorreram avanços na legislação relativa à união estável; os filhos e a casa não são mais centrais na vida da mulher urbana; o planejamento familiar é mais disseminado (TRINDADE, 2004); o número

reduzido de filhos traz o foco do relacionamento da família para o casal; há uma nova realidade da família agregada (SARTI, 2003), entre outros fatores.

Considerando toda a conjuntura social apresentada e as histórias construídas das duas instituições, afirmam que no plano microssocial ocorreu também um *upgrade* da família. As mudanças que adentraram aos lares e as relações não vieram isoladas. De fato, houve uma fratura das instituições em seus modelos tradicionais formais, produzindo profundas dificuldades, mas também criando diante do novo a pulverização dos núcleos familiares e, com estes, o esvaziamento da tradição, aliada à ausência de projetos de vida e de futuro.

## A escola, a educação escolar, a família contemporânea e o aprendizado da cultura e da humanização: limites e possibilidades.

No lado da escola, a sua importância é ressignificada de modo ambíguo. De uma parte, vemos que há a desqualificação da formação de seus profissionais e a descrença em sua organização, diante do ranqueamento da cultura avaliativa e, de outra parte, percebe-se que há o fortalecimento de suas possibilidades, na consolidação da alteridade e no caminho da regulação social, ao ser reapresentada como lócus de exercício da castração simbólica, configurando-se enquanto instituição emblemática da humanização. Isso quer dizer que, embora haja desvalorização por alguns, o conjunto da sociedade admite que a escola é: lugar de cuidar das novas gerações; instância de garantia das aprendizagens; espaço de controle da juventude, oferecendo-lhe promessas de adiamento do prazer, em nome da preparação para o futuro.

Mesmo com este universo de possibilidades, por parte dos estudantes há um questionamento recorrente: nessa sociedade, qual é mesmo o futuro? Por sua vez, os professores interrogam-se: diante de tantas mudanças, como garantir o que não se sabe?

Nesta ambivalência, tanto do ponto existencial, quanto acadêmico, por uma parte a escola é vista como o passaporte simbólico que levaria à ocupação dos escassos lugares sociais e, por outra, é fragilizada diante das incertezas que explicita, dos ensaios pedagógicos que ousa efetivar e, ainda, por não ser muitas vezes autorizada pela educação familiar a fazer a inscrição da criança e do jovem no discurso social, que exige ordem e lei. Muito mais do que a relação educação-trabalho e a garantia do conhecimento, que favorece a inserção no mundo do trabalho, a escola é entendida pelos educadores, como o espaço em que a criança tem acesso à organização e ao desenvolvimento de marcas; se apropria da cultura; aprende a lidar com a sexualidade e objetiva a falta que lhe assegura a convivência interpessoal saudável.

A despeito de todas essas mudanças que revolucionam as relações das famílias contemporâneas, há o reconhecimento dos impactos da realidade, segundo a perspectiva da família, começando pelo fato de que o vínculo com a escola é estendido, por várias décadas, a partir do fim da licença maternidade. Muitas vezes, a escola é a sustentação de toda uma vida, pois é a referência mais permanente no meio da turbulência do mundo atual.

Na ótica psicossocial, afirmamos que as pessoas se fragilizam quando se tornam pais, mais ainda com a entrada das crianças na escola, exatamente porque elas expõem a intimidade dos pais no espaço público. Na escola, a intimidade da vida privada é posta à mostra pelos filhos, sem pudores, e os pais muitas vezes, são rapidamente julgados por alguns contextos de escola e pelos professores, havendo, então, a indisposição instantânea e gratuita, posto que muitas vezes o que é trazido à tona é um problema ou um funcionamento familiar e que não caberia vir ao espaço público.

Neste sentido, embora a escola não se reconheça nesse lugar, de fato, há uma relação de poder da escola sobre a família e os pais se tornam submissos, a gosto ou a contragosto, e muitas vezes assistem ao julgamento da sua intimidade doméstica na clássica pergunta do diálogo com a escola que questiona de modo unilateral: “seu filho(a) tem algum problema em casa?”. É usual a escola tratar a família, como um ente coletivo, desconsiderando sua singularidade, seu movimento, os diferentes jeitos de ser e de funcionar. Muitas vezes, os pais começam a ser vistos pelos rótulos que lhes são atribuídos, semelhantes aos que são atribuídos aos filhos/alunos: *participativos, ausentes, displicentes, largados, desestruturados...*

Nas instituições públicas, em todos os níveis de escolarização, os alunos são representados como “carentes”, por isso são considerados incapazes ou desmotivados, o que lhes naturaliza a situação de fracasso, já predeterminado na sociedade. Além disso, muitos educadores vêem que os pais de alunos da escola pública são pobres, com pouca ou nenhuma escolarização, culturalmente diferentes da cultura predominante economicamente, e estes dados geram também o descrédito atribuído aos alunos.

Para fortalecer os argumentos da desvantagem da família para se adequar à escola, lembraremos alguns dos aspectos em que a família se encontra, independente do contexto de escola, se público ou privado: a) O tempo da família é absolutamente condicionado pela escola: a hora de dormir, a hora de tomar café, almoçar e jantar, a hora de saída dos pais do trabalho; b) a definição do local da moradia muitas vezes é selecionada em função da escola, e da qualidade das escolas; c) a economia doméstica e o elenco de prioridade dos itens do orçamento dependem, em muitos lares, da compra da farda, dos livros, do lanche, das taxas dos passeios, do pagamento da anuidade escolar; d) o uso do tempo livre para o lazer, diante das obrigações com as tarefas de casa, bem como a escolha dos programas culturais, e a marcação do período de férias, entre outros.

Todo esse investimento é justificado, porque os pais parecem dar importância aos significados sociais da aprendizagem escolar, bem como sabem da canalização da agressividade para produções positivas, tais como a sublimação pela arte, para as práticas esportivas que a escola oferece e, além disso, a validação do trabalho, começando pelo trabalho escolar, visto como a garantia da preparação para que tenham futuro. Na recente atribuição da qualidade como um atributo exclusivo da educação escolar privada, vemos que mesmo os pais mais pobres acreditam que vale todo o sacrifício de pagar os custos de uma escola particular, por esta ser representada como garantia de que o(a) filho(a) terá futuro.

Tal postura revela-nos, de uma forma óbvia, mesmo que pouco compreendida, que não é por acaso que os pais transformaram a escola em uma rede de serviços que são cobrados. Ou seja, um dos motivos dessa guerra é que os pais sabem da seletividade social e querem uma escola que atenda as suas metas: garantir sucesso para os filhos, seja na continuidade de estudos, seja na conquista de um trabalho. Quando elencamos essa situação, não queremos culpar a escola, muito pelo contrário, mas acreditamos que lhe cabe tomar a liderança para que a colaboração entre família e escola possa se estabelecer.

## Considerações finais

Nessa difícil relação família e escola, de uma parte, os pais sinalizam que se sentem frágeis e precisam de mediação para se relacionar com os filhos, principalmente diante do esvaziamento da cultura, da memória e da tradição, e a decorrente ampliação dos riscos sociais, tais como: a ameaça do uso de drogas, os medos com o desemprego, a preparação para o vestibular e a escolha profissional, os receios diante da liberdade sexual e das distintas orientações da sexualidade, os gostos variados dos guetos e das gangues, a preocupação com os valores pela escassez do tempo de convivência familiar face ao domínio das mídias, entre outros.

Com tantas incertezas e temores, como a participação dos pais na escola pode ser obrigatória? Acreditamos que além das questões de ordem socioafetiva, outras, de ordem econômica, precisam ser consideradas, tais como: a falta de recursos dos pais, a falta de meios de transporte e locomoção, a falta de creches e berçários para deixar os filhos enquanto se envolvem com a escola, a impossibilidade de sair do trabalho para atender aos chamados da escola que, muitas vezes, desconsidera os tempos e a disponibilidade da dinâmica familiar; ou ainda, o analfabetismo, a baixa escolarização que tende a inibir muitos pais de tomar a iniciativa de se envolver na vida escolar de seus filhos ou a superqualificação de outros pais que desmerecem os profissionais que se dedicam à fase inicial da formação humana. Por outro lado,



muitas vezes os pais são chamados à escola apenas para ouvir as reclamações ou o que está errado, raramente o que está bem, ou mais raramente são chamados para dar sugestões. Não parece haver de fato um movimento de busca de parceria.

No sentido propositivo de colaboração com os pais, pensamos que a escola é legitimamente responsável por desconstruir essas fronteiras. Primeiro, porque está mais capacitada em sua função social e, segundo, porque historicamente preserva as diferenças sociais e cabe-lhe caminhar adiante de seu tempo. Nesta afirmação, estamos também anunciando uma posição de que a efetivação desse relacionamento com as famílias requer formação continuada e qualificada de seus profissionais. Tal necessidade é explicada, porque, muitas vezes, a estereotipia que aligeira os relacionamentos na sociedade contemporânea chega também à escola e aos professores, que são trabalhadores de três turnos, em sua grande maioria. Estes se mostram míopes ao analisar toda essa discussão, focando unilateralmente uma parte da situação. Para reverter esse impasse, os professores necessitam do tempo pedagógico na própria escola que lhes permita enxergar essa complexidade e, então, possam coletivamente encontrarem pistas da interlocução, reflexão, diálogo, personalização, interação, e a tomada de decisão nos encaminhamentos necessários.

Uma outra questão polêmica a ser considerada nessa relação família-escola é a compreensão mais ampla da relação escola-afetividade. A escola é um lugar de trabalho árduo, embora seja impregnada de afeto que brota na relação interpessoal. Entretanto, não se podem esquecer os seus limites, enquanto relação profissional, o que gera frequentemente ambivalências, com a equivocada inversão: a *pedagogização* da família e a *afetivação* da escola. Ou seja, existem hierarquias que essas instituições carregam em seu bojo, e a indefinição de papéis no desenvolvimento humano no espaço da família e da escola levando a uma situação de litígio e desgaste, pois se confundem afetos e papéis sociais.

Um outro aspecto que não pode ser desconsiderado como limite nessa relação é que muitos pais exercem a sua maternidade/paternidade, como podem, dentro de suas poucas possibilidades e limitações de seres humanos reais. A postura de escuta dos pais requer, portanto, o desenvolvimento da sensibilidade, o que não se aprende apenas com o manto das teorias, mas com a formação pedagógica em sentido ampliado. Ou seja, uma formação que contemple a dimensão técnica e o desenvolvimento pessoal dos professores, como um requerimento fundamental para quem lida com o humano. Um agravante desse limite na interação família-escola e que se torna uma possibilidade, é a compreensão de que muitos dos pais tiveram experiências educacionais negativas; têm baixa auto-estima, ou mesmo falta de tempo, pelo medo do desemprego, o que exige estratégias diferenciadas de escuta e de diálogo.

Acreditamos que é a formação humanizadora, que pais e professores certamente desejam, que ressignifica o lugar social das escolas e acena como uma possibilidade

para tantos impasses: caberia à escola a superação dos aspectos em que se mostram ultrapassadas, como a resistência à adaptação às dinâmicas sociais atuais e às novas necessidades dos alunos e de suas famílias. E, da parte dos pais, a superação da posição dos que se revestem da autoridade do empregador, posição que não cabe nas relações interpessoais, sobretudo em relação aos formadores de seus filhos. Nesse sentido, ao lado da criatividade e da leitura da realidade, a empatia e a sensibilidade, desenvolvidas no diálogo, parecem-nos bons indicadores para o início ou reinício de construção de novas possibilidades nessa relação.

## Referências

- ARIËS, Phillip. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- LINS, Carla; SANTIAGO, Eliete. A escola e a escolarização na representação dos pais de alunos. **Encontro Endipe. Anais...** 2000.
- LORDELO, Eulina da R. Contexto e Desenvolvimento Humano: Quadro Conceitual. In: Lordelo, Eulina e outras (Orgs). **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. Salvador: Casa do Psicólogo/EDUFBA, 2002.
- NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In S. M. Kaloustian (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 26-46.
- SARTI, C. A. **A família como espelho**. Um estudo moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

Data de recebimento: 02/09/2008.

Data de aceite: 08/09/2008.

# Ensinar e aprender segundo pais e professores de escolas públicas do Rio de Janeiro: um estudo de representações sociais

Teaching and learning according to parents and teachers from public schools in Rio de Janeiro - a social representations' study

Edson A. de Souza Filho<sup>1</sup>

## Resumo

Comparamos representações sociais (MOSCOVICI, 1961/1976) de pais e professores sobre ensino/aprendizagem. Os participantes foram pais (n= 49) e professores (n= 72) ligados a escolas públicas do ensino fundamental do Rio de Janeiro, através de questões abertas. Os grupos convergiram quanto ao que é aprender, mas diferiram sobre o ensinar. Constatamos diferenciação quanto às formas de avaliação de ensino e aprendizagem. Em ensino *com os professores*, se destacaram aspectos de planejamento, desenvolvimento intelectual/cultural, enquanto *com os pais*, aquisição de valores éticos/morais. Para estes, contudo, houve mais referência a observar diferenças individuais, condições de trabalho e pesquisar.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Ensino/aprendizagem. Avaliação.

## Abstract

We compared teachers' and parents' social representations (MOSCOVICI, 1961/1976) on teaching and learning. The participants included parents (P) (n=72) and teachers (T) (n=49) linked to primary public schools in Rio de Janeiro, throughout open questions. The groups agreed on what is learning, but they differed about teaching. Moreover, we verified differentiation regarding the diverse ways to evaluate teaching and learning. Among teaching activities *with teachers* stood out aspects of planning, and intellectual/cultural development, while *with parents*, acquisition of ethical/moral values. For the parents, however, there was more reference to aspects such as noticing individual differences, working conditions and researching.

**Keywords:** Social representations. Teaching/learning. Evaluation.

---

1 Doutor em Psicologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1984). Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Fundamentos da Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia - UFRJ, desde 1999. Endereço profissional: Av. Pedro Calmon, 550, prédio da Reitoria, 8.º andar, sala 801. Rio de Janeiro-RJ. CEP: 21941-901. E-Mail: edsouzafilho@gmail.com.

## Introdução

Ensinar e aprender podem ser tratados separadamente, mas fazem parte de um processo complexo interligado, sobretudo se encarados a partir do senso comum. Nesse sentido, os estudos voltados para a busca de relações, continuidades e rupturas entre saberes acadêmicos e leigos, a respeito dos fenômenos de educação, têm avançado nos últimos anos, entre os quais destacariamos aqueles que se fundamentam na abordagem das representações sociais (MOSCOVICI, 1961/1976; BARBICHON, 1973; ROQUEPLO, 1974; WAGNER, 2007).

Até recentemente, as preocupações sobre ensino/aprendizagem estavam fortemente centradas no saber acadêmico, tomado como referência e modelo normativo, o que vem sendo questionado por muitos, sobretudo no âmbito das ciências sociais e humanas, onde o conhecimento popular tem sido historicamente fonte de inspiração (BENJAMIN, 1987; EDWARDS e MERCER, 1987). Tal preocupação não implica em renúncia ao rigor formal e abandono de método científico para o seu aprofundamento e avanço, mediante o questionamento constante das heranças culturais acumuladas. Um passo nessa direção tem sido escutar mais atenciosamente a fala popular, que se manifesta não só entre leigos, mas, inclusive, entre os profissionais qualificados de Educação, que costumam lançar mão no dia-a-dia de saberes informais, beneficiando e aperfeiçoando seu trabalho. Ao lado disso, o ensino fundamental tem enfrentado dificuldades de realização, em que alunos e pais são constantemente responsabilizados pelo fracasso (GAMA e JESUS, 1994), muitas vezes atribuído aos meios socioeconômicos e à posse do chamado capital cultural/simbólico. Nesse sentido, os pais têm sido apontados como co-responsáveis pelo processo educacional, exigindo mais aprofundamento a respeito de como eles encaram tais atividades, bem como sobre as doutrinas que lhes dão suporte.

A abordagem das representações sociais (R.S.) tem sido adotada na área de ciências da educação, particularmente em psicologia da educação (RANGEL, 1994; COSTA e ALMEIDA, 1998; GILLY, 1984, 1989; EMLER, OHANA e MOSCOVICI, 1987; PLACCO e PRADO, 2002), podendo se tornar um dos seus fundamentos teóricos. De modo mais geral, poderíamos dizer que o fenômeno das representações sociais está dentro de uma preocupação já apontada por alguns autores mais influentes em psicologia da educação, como Vygotsky (1984), com sua posição sociohistórica. Sem pretender expor as afinidades entre os modelos teóricos mencionados, poderíamos dizer que historicamente a teoria das representações sociais foi primeiramente formulada por Moscovici (op. cit), num esforço para compreender o modo de apropriação e transformação de um saber acadêmico por parte de indivíduos e grupos, o que foi estendido, em seguida, a outros assuntos, inclusive de natureza cultural, como o corpo e a doença mental.

Nossa hipótese geral é que existem diferenças e divergências entre pais e professores sobre o ensino praticado por estes últimos, sobretudo quando se refere aos conteúdos técnicos profissionais. Ademais, as várias práticas de avaliação escolar são fonte de divergência, seja de aprendizagem do aluno, seja de ensino do professor, tendo em vista a ausência de oportunidade de discussão, bem como de explicitação objetiva de critérios, sobretudo daqueles praticados por professores.

Supúnhamos haver um forte consenso de pais e professores sobre o que se aprender com os pais, conhecimento que é partilhado por ambos os grupos. Já quanto a aprender com os professores, poderíamos esperar alguma diferenciação, uma vez que se trata de experiência vivida no ambiente escolar. Contudo, como ela é acessível a todos que tiveram experiência acadêmica, além de não se referir a um conhecimento especial para o qual se exige outro tipo de vivência, acreditávamos não ser geradora de R. S. específicas para cada grupo em foco. Tratar-se-ia de considerar também as atividades de pais e professores como papéis sociais (MAISONNEUVE, 1977; HARRÉ, 1986), em termos de expectativas de desempenho de funções sociais, as quais são construídas e reguladas de modo diferente, conforme o caso. Supomos que os papéis parentais sejam mais tradicionais e inseridos em grupos culturais, como os étnicos e religiosos, enquanto os papéis docentes sejam mais relacionados à vida profissional em que se faz mais uso de um pensamento racional, tal como inserida em organizações especializadas, ainda que ocorram trocas constantes entre os mesmos.

Portanto, no caso da atividade de ensino, esperávamos encontrar forte diferenciação em termos de representações sociais. Assim, os professores tenderiam a mostrar interesse em relação às novas pedagogias, que incluem tarefas menos conhecidas pelos pais, tais como: formação para a cidadania, a interação social, bem como aspectos técnicos menos acessíveis relacionados ao planejamento e execução do trabalho propriamente dito. Do mesmo jeito, o ensino praticado por pais poderia ser gerador de clivagem intergrupar. Primeiro, pela própria situação proposta ser algo inusitado, poder-se-ia supor que os pais se limitariam a “ensinar”, seja um saber informal, seja um saber formal, porém como atividade auxiliar ao ensino oferecido pela escola.

Na idéia de avaliar, seja a atividade de aprendizagem, seja a de ensino, está outra situação inusitada, sobretudo para os pais. Para estes, supomos que a avaliação é praticada por professores, sendo pouco usual pensar que os pais possam avaliar o que ensinaram para seus filhos, podendo ser fonte de diferenciação, uma vez que os professores estão mais acostumados à idéia de avaliar, ainda que em contexto/situação específica.

Enfim, a avaliação de ensino é um assunto ainda pouco elaborado no âmbito do ensino fundamental. Como existe certa aspiração de participação na vida escolar entre pais, acreditávamos que esse fato fosse propiciador de uma busca de critérios produzidos e acumulados na memória de pais depois de conversas mantidas com outros pais em tantas oportunidades, inclusive fora da escola.

## Método

### Participantes

Os participantes foram professores (n=49) e pais (n=72) ligados a escolas públicas do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Eles foram contatados através de estudantes do curso de pedagogia da UFRJ.

### Instrumento e procedimento

Foi preparado um questionário contendo perguntas abertas sobre o que é aprender/ensinar, como avaliar aprendizagem/ensino, o que fazer quando filhos/alunos não conseguem aprender/ensinar, o que estes podem fazer, tal como praticados/realizados com pais/professores.

Os participantes foram contatados diretamente em seus lugares de trabalho ou residência, onde responderam por escrito as perguntas formuladas. Quando necessário, as respostas foram preenchidas pelos próprios pesquisadores.

### Análise de dados

O material simbólico das respostas foi analisado em termos de conteúdo temático (BARDIN, 1991) e disposto em tabelas de frequência e percentagem, as quais foram submetidos a testes de qui-quadrado.

## Resultados

Abaixo, apresentamos as tabelas com os resultados de análises, relatadas em seguida. Todas as vezes que a comparação intergrupar foi significativamente mais numerosa para um grupo, as frequências e percentagens foram sublinhadas e realçadas. Assim, sublinhamos os temas que foram mais usados por cada grupo quando a diferença entre eles foi acima de 25%, independente do resultado do teste estatístico para a distribuição de frequências para toda a tabela, ressaltando também as diferenças temáticas de frequência para cada linha separadamente quando fosse acima de 2%.

**Tabela 1 - O que é aprender com os pais e com os professores?**

Conteúdos	Pais				Professores			
	Com pais		Com prof.		Com pais		Com prof.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Educação geral/valores éticos/morais	91	72,2	<b>23</b>	<b>20,7</b>	63	64,9	11	13,2
Vida social/boas maneiras	21	16,6	8	7,2	18	18,5	<b>15</b>	<b>18,07</b>
Indivíduo psicológico	4	3,1	2	1,8	<b>8</b>	<b>8,2</b>	4	4,8
Bagagem acadêmica/intelectual	3	2,4	58	52,2	2	2,0	44	53,0
Direitos/cidadania	2	1,6	1	0,9	1	1,0	<b>2</b>	<b>2,4</b>
Ajudar/ser ajudado/ser estimulado	<b>3</b>	<b>2,4</b>	2	1,8	1	1,0	<b>2</b>	<b>2,4</b>
Profissão/Mercado de trabalho	0	0	<b>9</b>	<b>8,1</b>	0	0	3	3,6
Horários/planejamento	0	0	1	0,9	0	0	0	0
Para se viver bem	1	0,8	1	0,9	0	0	0	0
Responsabilidade/envolvimento do professor com que ensina/Professor refletindo	1	0,8	<b>6</b>	<b>5,4</b>	1	1,0	2	2,4
Família em harmonia/paz/amor	0	0	0	0	<b>3</b>	<b>3,1</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100</b>	<b>111</b>	<b>100</b>	<b>97</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>100</b>

$\chi^2$  (aprender com pais)=não significativo.

$\chi^2$  (aprender com professor)=não significativo.

Conforme o que prevíamos, a atividade de aprender apresentou poucas diferenciações temáticas entre os grupos observados. Mesmo assim, notamos mais convergência quanto à aprendizagem de valores morais/éticos como atividade *com pais*, ao passo que bagagem acadêmica/intelectual *com professores*. Ao lado disso, é bom notar que os pais apresentaram mais expectativas não partilhadas com professores de conteúdos de aprendizagem do estudante *com o professor* em educação geral/valores morais/éticos, profissão/mercado de trabalho e responsabilidade/envolvimento do professor do que ensina.

**Tabela 2 - Como é a atividade de ensino praticada por pais e professores?**

Conteúdos	Pais				Professores			
	Com pais		Com prof.		Com pais		Com prof.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Atender diferenças individuais/diálogo	<b>8</b>	<b>10,0</b>	<b>11</b>	<b>15,5</b>	3	5,1	11	11,9
Trabalhar em grupo	0	0	0	0	0	0	1	1,1
Formar hábito de consulta/professor mediador	0	0	<b>4</b>	<b>5,6</b>	0	0	0	0
Estimular iniciativas	<b>3</b>	<b>3,8</b>	0	0	0	0	2	2,2
Orientação moral-ética/cidadania	7	8,8	2	2,8	<b>36</b>	<b>61,0</b>	<b>13</b>	<b>14,1</b>
Desenvolvimento intelectual/cultural	<b>34</b>	<b>43,0</b>	7	9,8	1	1,7	12	13,0
Afetividade	1	1,2	0	0	<b>2</b>	<b>3,4</b>	0	0
Plano de trabalho/sistemático	2	2,5	23	32,4	<b>4</b>	<b>6,8</b>	<b>36</b>	<b>39,1</b>
Estimular/ajudar	21	26,6	4	5,6	6	10,1	3	3,3
Ensino contínuo/Ensinar	0	0	<b>9</b>	<b>12,7</b>	<b>4</b>	<b>6,8</b>	5	5,4
Pais/professores trabalham juntos	0	0	0	0	0	0	<b>3</b>	<b>3,3</b>
Condições de trabalho ruins/Culpa das autoridades	<b>2</b>	<b>2,5</b>	<b>10</b>	<b>14,1</b>	0	0	5	5,4
Rebeldia/falta de limite	1	1,2	0	0	0	0	0	0
Punir	0	0	0	0	<b>3</b>	<b>5,1</b>	0	0
Deve ter aplicação prática	0	0	1	1,4	0	0	0	0
Idade	0	0	0	0	0	0	1	1,1
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>

$\chi^2$  (ensino dos pais)=73, 933; gl=10;  $p<0,0000$ .

$\chi^2$  (ensino dos professores)=24,907; gl=12;  $p<0,0153$ .

Em relação à atividade de ensino *com os pais*, obtivemos diferenças significativas entre pais e professores. Assim, notamos que os pais consideraram a atividade de ensinar praticada por eles mesmos como sendo voltada para desenvolvimento intelectual/cultural, estimular/ajudar, atender às diferenças individuais, entre outros, ao passo que, para os professores, observamos que a orientação moral-ética/cidadania concentrava boa parte das suas representações em relação à atividade de ensino dos pais, entre outros.



Já em relação ao ensino *com professores*, constatamos maior ênfase entre os próprios professores em plano de trabalho/sistematicidade, orientação moral-ética/cidadania, desenvolvimento cultural/intelectual, enquanto entre os pais o ensino dos professores estava associado a atender diferenças individuais, condições ruins de trabalho, ensino contínuo/ensinar, estimular/ajudar, formar hábito de consulta.

**Tabela 3 - Como se deve avaliar a aprendizagem de alunos e filhos realizada com os pais e com os professores?**

Conteúdos	Pais				Professores			
	Com pais		Com prof.		Com pais		Com prof.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Constante	4	5,4	1	1,1	<b>4</b>	<b>12,5</b>	<b>12</b>	<b>12,9</b>
Registro	1	1,3	0	0	0	0	1	1,1
Tarefa/atividade para casa	0	0	<b>13</b>	<b>14,1</b>	0	0	6	6,5
Prova	1	1,3	<b>23</b>	<b>25,0</b>	0	0	16	17,2
Avaliação oral	22	<b>29,7</b>	<b>13</b>	<b>14,1</b>	6	18,7	9	9,7
Participação/entrosamento/ Acompanhamento/debates	<b>15</b>	<b>20,2</b>	<b>10</b>	<b>10,9</b>	5	15,6	3	3,2
Interesse/motivação	1	1,3	<b>9</b>	<b>9,8</b>	0	0	2	2,2
Criatividade/valoriza sua realidade sócio-cultural	0	0	2	2,2	0	0	<b>6</b>	<b>6,5</b>
Pais na prática	<b>5</b>	<b>6,7</b>	2	2,2	1	3,1	<b>6</b>	<b>6,5</b>
Respeitando diferença individual	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>3,1</b>	<b>8</b>	<b>8,6</b>
Obediência	<b>3</b>	<b>4,1</b>	0	0	0	0	0	0
Assimilação	0	0	<b>6</b>	<b>6,5</b>	<b>2</b>	<b>6,2</b>	3	3,2
Levar em conta evolução	5	6,7	3	3,2	2	6,2	<b>6</b>	<b>6,5</b>
Orientação/sanar dúvidas	11	14,8	0	0	<b>8</b>	<b>25,0</b>	<b>3</b>	<b>3,2</b>
Diagnóstico/método	<b>3</b>	<b>4,1</b>	7	7,6	0	0	<b>10</b>	<b>10,7</b>
Nunca dizer estar errado	0	0	1	1,1	0	0	0	0
Depende da sociedade	3	4,1	0	0	<b>3</b>	<b>9,4</b>	0	0
Não podemos dizer se outro sabe	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>2,2</b>
Estrutura escolar	0	0	<b>2</b>	<b>2,2</b>	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

$\chi^2$  (Avaliar aprendizagem com pais)=não significativo.

$\chi^2$  (Avaliar aprendizagem com professores)=45,619; gl=16; p<0,001.

Pais e professores consideraram a avaliação de aprendizagem *com professores* de modo tendendo à aproximação de frequências de temas. Os primeiros ressaltaram prova, avaliação oral, tarefa de casa, participação/entrosamento, interesse/motivação, assimilação, enquanto os últimos indicaram mais aspectos como constância, diagnóstico/método, respeitando diferença individual, criatividade/cultura do aluno, pois, na prática, levar em conta evolução do aluno, orientação/sanar dúvidas, entre outros. Já as avaliações de aprendizagem *com pais*, segundo eles mesmos, também apresentaram diferenças significativas na comparação *com professores*. Assim, houve ênfase em avaliação oral, participação/entrosamento, pais na prática, entre outras; enquanto para os professores, orientação/sanar dúvidas, constância, depende da sociedade, entre outros.

**Tabela 4 - Como se deve avaliar o ensino praticado por pais e professores?**

Conteúdos	Pais				Professores			
	Com pais		Com prof.		Com pais		Com prof.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Comportamento cotidiano de cada aluno	22	47,8	9	13,4	10	55,6	6	11,1
Aproveitamento do aluno em exames nacionais	<b>2</b>	<b>4,3</b>	<b>12</b>	<b>17,9</b>	0	0	5	9,2
Condições de trabalho	0	0	1	1,5	0	0	0	0
Interesse/participação/pais/ família/Avaliar contexto social	<b>6</b>	<b>13,0</b>	3	4,5	1	5,3	3	5,5
Avaliação conjunta pais/professores	9	19,6	2	3,0	<b>7</b>	<b>38,9</b>	<b>11</b>	<b>20,4</b>
Difícil avaliar o professor	0	0	<b>4</b>	<b>6,0</b>	0	0	0	0
Professor é mais importante	0	0	1	1,5	0	0	0	0
Auto-avaliação	0	0	3	3,0	0	0	<b>13</b>	<b>24,1</b>
Depende dos valores/ transformar em cidadão	<b>1</b>	<b>2,2</b>	0	0	0	0	0	0
Criatividade/motivação/prazer (do professor)	0	0	<b>4</b>	<b>6,0</b>	0	0	1	1,9
Respeito mútuo	<b>2</b>	<b>4,4</b>	0	0	0	0	0	0
Constante/diariamente	<b>1</b>	<b>2,2</b>	0	0	0	0	0	0
Atualização do professor/pais/ planejamento/	<b>1</b>	<b>2,2</b>	<b>21</b>	<b>31,3</b>	0	0	12	22,2
Péssimo/fraco	<b>2</b>	<b>4,4</b>	<b>4</b>	<b>6,0</b>	0	0	0	0
A escola deve avaliar o professor	0	0	<b>3</b>	<b>4,5</b>	0	0	1	1,9
Ensino/aprendizagem são inseparáveis	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>3,8</b>
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>67</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

$\chi^2$  (Avaliar ensino de pais)=não significativo.

$\chi^2$  (Avaliar ensino de professores)=32,193; gl=12; p<0,0013.

Pais e professores trataram a avaliação de ensino *com professores* de modo diferenciado. Para os pais, os principais conteúdos foram atualização do professor, aproveitamento positivo dos seus estudantes nos exames nacionais, difícil avaliar o professor, péssimo/fraco, criatividade/motivação/prazer. Já os professores enfatizaram como critério de avaliação do seu ensino a auto-avaliação, avaliação conjunta de pais/professores. Pais e professores consideraram o ensino *com pais* como se manifestando no comportamento cotidiano de cada aluno, enquanto para os próprios pais foi mais representado em termos de interesse/participação dos pais/família/contexto social. Já os professores enfatizaram mais o ensino *com pais* em termos de avaliação conjunta de pais/professores.

## Considerações Finais

Os resultados expostos indicaram, principalmente, dois fatos psicossociais: de um lado, a existência de uma divisão de trabalho/especialização entre papéis de pais e professores; de outro, a presença de esforços de ambos os grupos para elaborar esta divisão por meio de representações/práticas a serem mais compreendidas. Nossa intenção é buscar a lógica subjacente aos dados e às possibilidades existentes.

Um primeiro ponto refere-se ao forte consenso quanto aos aspectos morais/éticos, boas maneiras e disciplina entre os grupos a respeito de aprender. Ou seja, boa parte da tarefa de educação infantil no período coberto pelo ensino fundamental, considerada como própria dos pais, estaria limitada a esses aspectos, segundo certas concepções e práticas, deixando para os professores aqueles mais voltados para a assimilação de informação, de conhecimentos, entre outros. Assim, o peso dos convencionalismos sociais (moral/ético e informativo) estaria impedindo o desenvolvimento do aluno enquanto “indivíduo” em ambas as esferas de vida social, o que merece mais reflexões. Como se houvesse uma expectativa generalizada entre pais e professores, de um estudante bem comportado/disciplinado e dotado de uma bagagem intelectual convencional. Não haveria um paralelo entre estes dados e os resultados alcançados em termos de desenvolvimento moral observado por Kohlberg e seus seguidores, em pesquisas aqui e em outros países (BIAGGIO, 1998), em que o chamado estágio pós-convencional só seria atingido por uma percentagem muito pequena de pessoas (em torno de 5%)? Nesse caso, poder-se-ia supor que parte destes fatos seria resultado de concepções/práticas de educadores a respeito do que aprender. Acreditamos que outros dados que obtivemos poderiam ampliar essa interpretação.

Assim, o ensino de pais, tanto para estes quanto para os professores, conteria forte conotação ético-moral impositiva/coercitiva (ADORNO, et al. 1950), ainda que os primeiros tenham colocado certa ênfase na dimensão individual. Nesse caso,

a interação mais elaborada entre pais e filhos nas suas várias dimensões é o que permitiria o desenvolvimento do indivíduo (HOWITT et al., 1989). Contudo, mesmo entre pais notamos na nossa pesquisa pouca freqüência de respostas com conteúdos em que o indivíduo fosse considerado separadamente, como um ser distinto e que busca autonomia, prejudicando o trabalho de sua formação, o que não foi compensado também por parte de professores, ao considerarem o ensino de pais. Trata-se de um fato cultural que merece reflexão por parte dos educadores em geral, indicando possivelmente a influência de concepções que não valorizam o indivíduo, conforme já foi ressaltado por Foucault (1994). Sabemos que tais concepções estão mais difundidas em certos ambientes socioculturais no Brasil. Mesmo sendo concepções hegemônicas a respeito de socialização e inserção social, elas acabam gerando preconceito em relação aos indivíduos e grupos particulares que não se identificam com as mesmas, numa sociedade realmente plural, mas onde alguns grupos numericamente majoritários, com ou sem poder, insistem em impor padrões de representação (MOSCOVICI e PEREZ, 1997), impedindo a existência de um relacionamento social mais adequado ao ambiente educacional.

O ensino praticado por professores foi mais descrito em termos técnicos e racionais, indicando, o uso de uma linguagem diferenciada daquela dos pais, sem procurar mais entrosamento com o conhecimento a respeito partilhado pelos pais. Ou seja, parece haver uma certa contradição dos professores entre o afã de se comunicar e o de manter sua área de domínio sem ingerência dos pais. Outros dados a serem comentados abaixo poderão fazer compreender melhor esses resultados. Ao lado disso, os próprios pais, se colocando talvez fora do ambiente escolar, preferiram mencionar aspectos dos seus filhos e as condições objetivas de trabalho naquele ambiente. Mas foi possível constatar que eles estavam preocupados com o desenvolvimento individual dos filhos a partir de vários itens, tais como aprender a pesquisar, atender dificuldades e aplicar conhecimentos. Este último aspecto parece ser crucial para a motivação do aluno e para a consolidação de uma escola de fato ancorada na vida social da comunidade onde ela se insere, num momento em que tem crescido na mente coletiva a imagem da escola como fornecedora de diplomas inúteis. Mas, notamos uma presença muito pequena de preocupação com o desenvolvimento de potenciais criativos dos filhos e estudantes, indicando a inexistência de uma prática educacional sistemática sobre o assunto por parte dos educadores em geral, o que poderia ocorrer mais como um “acidente” educacional (LEMAINE, 1974).

Em relação à avaliação do trabalho educacional dos professores, estes preferiram indicar os critérios de forma sem se limitar ao que o senso comum considera como mais usual, como avaliação por meio de prova, teste oral e tarefa de casa. Assim, os professores mencionaram que a avaliação era constante, procurando levar em conta diferenças individuais, além de contextualização, motivação, aplicação do conhecimento, sanar

dúvidas, ou seja, tudo o que os pais haviam respondido a respeito da atividade de ensino, como se tivessem clara consciência a respeito do que pais/alunos aspiram, mas que não vem sendo praticado efetivamente nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a pergunta a respeito da avaliação de aprendizagem com pais foi utilizada como mais uma oportunidade de colocar, além daqueles conteúdos de aprendizagem com eles mesmos, outros referentes à escola, tais como avaliação conjunta de professores e pais, sanar dúvidas, aplicar conhecimento, usar técnica/motivar.

A divergência entre pais e professores se evidenciou na questão referente à avaliação do ensino praticado pelos professores. Assim, os próprios professores acreditavam que a auto-avaliação ou em conjunto com os pais seria suficiente, enquanto os pais preferiram a avaliação externa praticada pelos exames nacionais, escola ou consulta sobre satisfação/motivação. Outros partiram para a avaliação sumária dos mesmos em termos negativos, considerando-os como necessitando atualização. Trata-se de um assunto novo que, aparentemente, foi mais bem recebido pelos pais do que pelos próprios professores, que reagiram no momento da coleta algo defensivamente, como se evitassem a situação proposta.

Em outra pesquisa foi possível verificar o quanto o professor de escola pública na mesma cidade supunha que a comunidade esperava interações desfavoráveis entre aluno e professor, o que deve afetar a avaliação da atividade do professor por parte dos pais, numa cadeia de expectativas negativas a serem mais elaboradas.

## Referências

- ADORNO, T. W. et al. **The authoritarian personality**. New York: Harper, 1950.
- BARBICHON, G. La diffusion des connaissances scientifiques et techniques - aspects psychosociaux. In MOSCOVICI, S. (Org.) **Introduction à la psychologie sociale** (v. 2). Paris: Larousse, 1973.
- BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BIAGGIO, A. Introdução à teoria de julgamento moral de Kohlberg. In NUNES, M.L.T.(Org.) **Moral & TV**. Porto Alegre: Evangraf, 1998.
- COSTA, W.A. da e ALMEIDA, A.M. de O. A construção social do conceito de bom professor. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia - GO: AB Editora, 1998.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common knowledge - the development of**

**understanding in the classroom.** Londres: Routledge, 1987.

EMLER, N., OHANA, J.; MOSCOVICI, S. Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role, **British Journal of Educational Psychology**, n. 57, 1987, p. 26-37.

FOUCAULT, M. **Hermeneutica del sujeto.** Madrid: La Piqueta, 1994.

GAMA, E. M.P.; JESUS, D.M. de Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 10, p. 393-410, 1994.

GILLY, M. Psicossociologia de la educación. In MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social** (v. 2). Barcelona: Paidós, 1984.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JOUDET, D. (Org.). **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989.

HARRÉ, R. Role-rule theory. In: HARRÉ, R e LAMB, R. (Org.). **The Dictionary of Personality and Social Psychology.** Massachusetts: MIT Press, 1986, p. 292-293.

HOWITT, D. et al. Becoming an individual in society: social development. In: HOWITT, D. et al. (Org.) **Social Psychology - conflicts and continuities.** Buckingham: Open University Press, 1989, p. 5-20.

LEMAINE, G. Social differentiation and social originality. **Europ. Jour. of Social Psych.** n. 4, p. 17-52, 1974.

MAISONNEUVE, J. **Introdução à psicossociologia.** São Paulo: USP, 1977.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: P.U.F., 1961/1976.

MOSCOVICI, S.; PEREZ, J. A. Representations of society and prejudices. **Papers on Social Representations**, v. 6, n. 1, 1997, p. 27-36.

PLACCO, V. e PRADO, C. Situando os estudos e pesquisas deste volume, **Psicologia da Educação**, n. 14/15, 2002, p. 13-16.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o bom professor.** Petrópolis: Vozes, 1994.

ROQUEPLO, P. **Le partage du savoir - science, culture, vulgarisation.** Paris: Éditions du Seuil, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

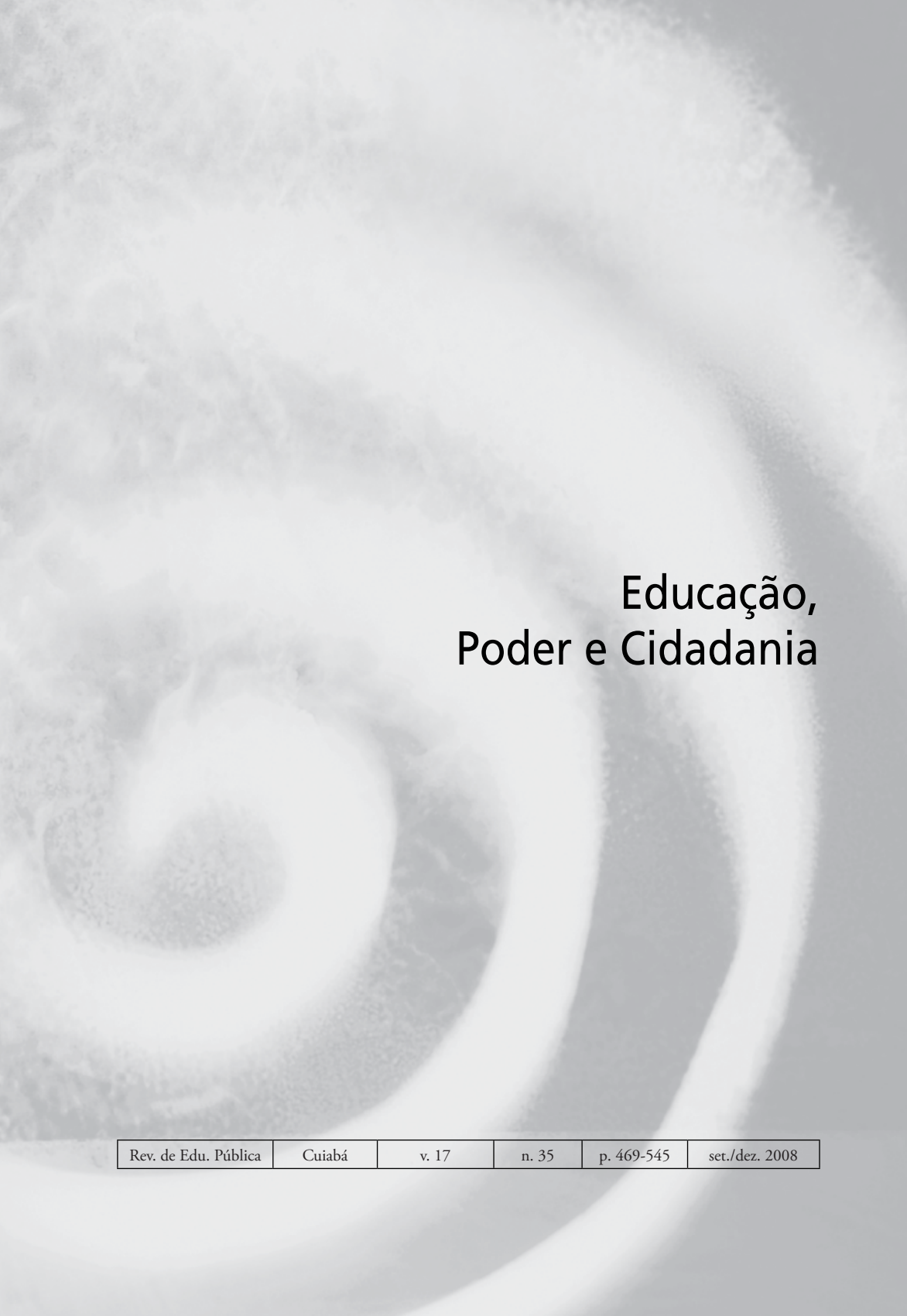
WAGNER, W. Conhecimento vernacular da ciência na vida cotidiana: por que razão as pessoas querem saber algo sobre a ciência? In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo de representações sociais**. João Pessoa: EdUFPB, 2007.

Data de recebimento: 14/06/2008.

Data de aceite: 14/07/2008.







# Educação, Poder e Cidadania

Rev. de Edu. Pública

Cuiabá

v. 17

n. 35

p. 469-545

set./dez. 2008



# Por uma educação superior que forme para a cidadania crítica

For a higher education that form to  
the critical citizenship

Maria de Fátima de Paula<sup>1</sup>

## Resumo

O texto trata da educação superior no Brasil, trazendo um breve histórico da universidade no mundo e em nosso país. Aborda as concepções francesa, alemã e norte-americana de universidade e a sua influência sobre o caso brasileiro, trazendo reflexões sobre as políticas para o ensino superior que têm consequência sobre o processo de formação. Na parte final, traz um panorama da educação superior no contexto do neoliberalismo, enfocando aspectos relacionados à mercantilização e ao aligeiramento da formação, na atualidade. Assim, tomando como base a história da universidade brasileira, suas diversas concepções e influências, o texto ressalta a importância das lutas por uma formação crítica e de qualidade, voltada para a cidadania participativa.

**Palavras-chave:** Política educacional. Formação universitária. Cidadania crítica.

## Abstract

The text considers the higher education in Brazil, bringing a historical brief of the university in the world and in our country. It deals with the French, German and North American conceptions of the University and their influence on the Brazilian case, bringing reflections on the politics used on superior education with consequences on the formation process. In the final part, it brings a panorama from the higher education, in the context of Neoliberalism, focusing commercial aspects related to superior formation, at the present time. In this way, with base in the history of the Brazilian university, their different conceptions and influences, the text emphasize the importance of the struggles for a critical and quality formation, directed to citizenship.

**Keywords:** Educational policy. Superior formation. Critical Citizenship.

---

1 Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo e École des Hautes Études en Sciences Sociales (1998). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF. Endereço profissional: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Depto de Fundamentos Pedagógicos. Rua Visconde do Rio Branco, 882, Bloco D, sala 403, campus do Gragoatá, São Domingos, 24210-200 - Niterói, RJ – Brasil. Telefone: (21) 26292664 Fax: (21) 26292664. E-Mail: <mfatimadepaula@terra.com.br>.

## 1 Introdução

Dando um mergulho na história da existência da universidade, vemos que desde a criação das primeiras universidades, nos séculos XII e XIII, na Idade Média, como a Universidade de Bolonha, criada em 1190, a Universidade de Oxford, fundada em 1214, e a Universidade de Paris, criada em 1215, esta instituição social vem tentando conquistar a sua autonomia, primeiramente diante do poder da Igreja, pois a universidade medieval se estruturou fundamentalmente como uma corporação sob o controle da Igreja.

A partir do século XV, com a emergência dos Estados nacionais, a universidade passou a ser controlada pelo poder do Estado. A Reforma Protestante cindiu a dinâmica da instituição, rompendo com o monopólio da Igreja, mas a reação da Contra-Reforma teve uma forte influência, sobretudo na Península Ibérica e em suas colônias.

No final do século XVIII, a universidade iluminista foi sacudida pela Revolução de 1789, anti-universitária por excelência, pois condenou a instituição universitária como sendo um aparato do Antigo Regime, colocando em seu lugar escolas profissionais de ensino superior. Da França e da Prússia emergiram, no início do século XIX, as primeiras universidades modernas e laicas: a napoleônica, para formar quadros para o Estado, e a de Berlim, com ênfase na integração entre ensino e pesquisa e na busca da autonomia intelectual diante do Estado e da Igreja.

Nesse sentido, desde os seus primórdios, a universidade, enquanto instituição, vem buscando conquistar a sua autonomia frente ao Estado e à Igreja, sendo que sua história confunde-se com a sua luta pela conquista da autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão. Autonomia intelectual, esta importante, para possibilitar uma formação crítica e cidadã de qualidade.

## 2 As concepções francesa, alemã e norte-americana de universidade e a sua influência sobre a formação universitária brasileira

Data da primeira metade do século XIX o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior - o alemão e o francês - que terão uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil.

O padrão francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil, no século XIX. A universidade propriamente dita, no Brasil, se formou na primeira metade do século XX, sob influência dos modelos francês e

alemão, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920, e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, embora antes tivessem sido criadas universidades privadas efêmeras, tais como a de Manaus, surgida em 1909 e extinta em 1926, a de São Paulo, originada em 1911 e extinta em 1917, e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915 (CUNHA, 1986).

O ensino superior francês da primeira metade do século XIX apresenta uma grande singularidade em relação a todos os outros países europeus, na medida em que Napoleão aboliu as universidades pela Convenção do dia 15 de setembro de 1793, mal vistas pelos revolucionários franceses devido ao espírito corporativo, quase medieval, nelas existente e à ênfase na cultura clássica, que impedia a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo. Em síntese, a universidade francesa era vista como um “aparelho ideológico do Antigo Regime”.

Nesse sentido, a primeira e principal idéia adotada para o ensino superior brasileiro, desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foi a recusa da criação de uma universidade, havendo a fundação de faculdades isoladas. Essa posição foi assumida por muitos governantes brasileiros, fazendo com que a Assembléia Geral Legislativa deixasse de aprovar 42 projetos de criação de uma universidade no período imperial (CUNHA, 1986, p. 137).

A influência francesa sobre a concepção organizacional (institucional) da educação superior brasileira pode ser detectada, sobretudo, no Rio de Janeiro, mais do que em São Paulo. Isso porque o modelo napoleônico de universidade, caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal, vai marcar profundamente a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Não houve, como em São Paulo, a preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade, nem com a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - entendida como coração da universidade, como centro integrador e catalisador da idéia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada - características do modelo universitário alemão do século XIX, que influenciou a organização da USP.

Na França, somente sob a Terceira República, em 1896, reorganizaram-se algumas das escolas isoladas, primeiro, constituindo-se um *corpus* de faculdades autárquicas e, posteriormente - com o nome de *universidade* -, uma federação de unidades independentes. Ficaram separados do conjunto a Escola Politécnica (voltada para a formação dos quadros técnicos), a Escola Normal Superior (destinada à formação dos educadores), o Colégio de França, o Instituto e o Museu de História Natural, aos quais se juntariam, muito mais recentemente, o Museu do Homem e o *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) (RIBEIRO, 1975, p. 52-53). Nesse sentido, criou-se uma hierarquia entre as “grandes escolas”, voltadas

para a pesquisa científica e para a formação de alto nível das elites intelectuais, e as universidades, responsáveis por um ensino mais massificado, sendo a pesquisa concentrada, portanto, fora delas.

Fato semelhante ocorrerá no Rio de Janeiro, quando das primeiras décadas de funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro, constituída de faculdades profissionalizantes, que tinham como enfoque o ensino e não a pesquisa. Paralelamente, nas décadas de 30, 40 e 50, assistimos à proliferação de institutos extra-universitários ou para-universitários de pesquisa, na então Capital do país, com acentuada dissociação entre ensino universitário e pesquisa científica.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que, nas universidades alemãs representavam o órgão universitário por excelência, integrador das demais atividades e fonte de pesquisas inovadoras, na França, não preencheram essa função, situando-se abaixo das escolas especializadas na hierarquia científica. Isto se verifica em vários níveis: nos custos e na duração maior dos estudos de Direito e Medicina, por exemplo, em relação aos das faculdades de Letras e Ciências; nas origens sociais dos estudantes, provenientes das classes menos favorecidas, no caso destas últimas; e nos salários dos docentes, mais elevados e compensadores no caso das faculdades profissionais (CHARLE; VERGER, 1996, p. 78-79).

Mais uma vez, aqui encontramos uma proximidade entre a estrutura da universidade francesa e a da URJ, que ao contrário da USP, não possuía uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos moldes aproximativos do modelo alemão. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da URJ, instituída pela Lei nº 452 de 1937, sempre caracterizou-se pelo enfoque no ensino profissionalizante, sem o desenvolvimento de uma tradição em pesquisa na área de humanidades, não exercendo o papel de órgão integrador por excelência das atividades universitárias.

O caráter fragmentado e profissionalizante das instituições brasileiras de ensino superior vinha recebendo críticas desde a época imperial, que se dirigiram às primeiras universidades criadas no século XX, como a do Rio de Janeiro. Em 1926, Fernando de Azevedo, um dos principais idealizadores da USP, defendia a idéia de integração da instituição universitária, com ultrapassagem da mera formação especializada e profissional, através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais, meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e comprometido com aplicações imediatas. Defendia o cultivo de um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação. Somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes. A FFCL seria o local onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Ela seria

o *locus* do curso básico, preparatório para todas as escolas profissionais.

Dos modelos de universidade instituídos a partir do século XVIII na Europa, o que mais se assemelha a esta concepção de universidade como formadora de elites dirigentes com base na constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do ensino superior e com conseqüente ênfase na formação científica de cunho humanista, não-pragmático, é o modelo alemão.

Encontramos várias aproximações entre a concepção alemã e a paulista de universidade, na época de sua fundação: preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em 1810, intitulado *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim*, Humboldt (1959) destaca a importância da pesquisa como função primordial da universidade, ao lado do ensino, concebendo a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da formação como característica essencial da detrimto da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre *intelligentzia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade (PAULA, 2002a).

A criação da Universidade de Berlim, em 1810, representou um marco fundamental para a concepção moderna de universidade. Foi precedida por uma reflexão teórica da qual fizeram parte filósofos, como Fichte, Schelling e Schleiermacher, e filólogos, com Wolf e Guillermo de Humboldt, o verdadeiro fundador da Universidade de Berlim. Em seu texto de Universidade, ao lado da universalidade de campos de conhecimento, garantida pela centralidade do papel desempenhado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão articulador, por excelência, dos diversos campos do saber. Além disto, Humboldt, em seus escritos, concebe o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e pressões, tais como do Estado, da Igreja e de outras demandas externas ao campo acadêmico universitário.

Segundo a concepção alemã do século XIX, para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora a sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, num Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Ainda segundo esta concepção, existe uma preocupação fundamental com a formação integral e humanista do homem, ao invés da formação meramente profissional, voltada para o mercado de trabalho.

Encontramos acentuadas divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que no modelo francês a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na conseqüente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade. Enquanto a universidade francesa, desde Napoleão, é mantida e dirigida pelo Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico deste, com pequena autonomia frente aos poderes políticos; a universidade alemã, embora sendo instituição do Estado, por ele mantida financeiramente, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo e deliberativo, gozando de liberdade de ensino e de pesquisa, nas suas primeiras décadas de funcionamento, no século XIX. Enquanto a *intelligentzia* francesa possuía forte vínculo com o Estado e com a política napoleônica, os intelectuais alemães mantinham uma posição de maior independência frente aos poderes políticos instituídos.

Apesar das diferenças existentes entre a concepção francesa e a alemã, em ambas houve a preocupação com a questão nacional, ou seja, com a afirmação da nacionalidade. No primeiro caso, ela conduziu a uma visão mais pragmática de universidade, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, numa chave autoritária (de grande centralização e controle estatais). Aqui, mais uma vez, podemos estabelecer uma correlação entre o caso francês e o carioca, nas suas origens. No modelo alemão, a preocupação com a constituição da nacionalidade se deu numa chave liberal-elitista, com maior autonomia da universidade diante do Estado, desembocando numa concepção mais idealista, acadêmica e menos pragmática de universidade. Essas características podem ser encontradas no discurso e nas propostas dos fundadores da USP (PAULA, 2002a).

No caso brasileiro, poderíamos dizer que a URJ teve forte influência do modelo francês, pois, desde a sua criação, teve um cunho fundamentalmente profissionalizante, que desenvolveu por décadas, estando muito próxima do Estado e mantendo com ele uma relação de cumplicidade; a USP sofreu influência das concepções francesa e alemã, pois esta universidade já nasceu, conjuntamente com a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, voltando-se não apenas para o ensino, mas também para a pesquisa, e buscando autonomia intelectual diante da Igreja e do Estado (PAULA, 2002a).



A partir de fins da década de 1950, a universidade brasileira começa a sofrer muitas críticas. Governo e comunidade acadêmica se mobilizam na direção da sua reformulação. Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e por consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as nossas universidades. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada.

Nesse sentido, a concepção norte-americana influenciou não apenas as universidades européias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, essa concepção será amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 68, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades.

Assim é que a Lei 5.540, responsável pela Reforma de 1968, incorporou várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas essas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a idéia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002b).

A idéia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 68, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade etc. Isto porque o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício.

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento

tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual.

O importante a ser ressaltado é que a busca de uma maior racionalidade instrumental para as universidades, sobretudo as públicas, ressurge no cenário brasileiro com mais força a partir da década de 1980, num novo contexto político, econômico e social. As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas pelos governos de “improdutivas”, sendo permanentemente impelidas a prestarem conta de sua “produtividade”, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tal, desenvolvem-se mecanismos de avaliação da “produtividade” docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação; tenta-se inserir as universidades na lógica racionalizadora do capital, vinculando-as ao mercado, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento destas instituições (PAULA, 2002b).

No contexto neoliberal, marcado pela razão instrumental mercadológica do capital, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, torna-se hegemônica nas instituições de educação superior brasileiras. Há um processo crescente de *macdonaldização* do ensino, sobretudo no âmbito das instituições privadas, com a proliferação de cursos que, no passado, não possuíam o menor *status* acadêmico, havendo uma banalização e um aligeiramento da formação em nível superior para atender as demandas de mercado e dos “clientes” que procuram um título universitário.

### 3 A formação universitária no contexto neoliberal

A universidade brasileira, sobretudo a partir dos anos 1990, tem recebido forte influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, tais como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros, sofrendo pressões transnacionais num cenário de globalização excludente. Da internacionalização da educação superior passamos ao comércio dos serviços educacionais. Ou seja, a educação superior deixa de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, e perdendo, com isso, o caráter eminentemente público. Neste cenário, ganharam destaque os contratos de gestão, as parcerias público-privadas, a diversidade de fontes de financiamento para a educação superior. Neste contexto, deu-se um vazio de Estado no financiamento das instituições públicas de educação superior, o que

provocou, por um lado, a proliferação indiscriminada de instituições privadas de ensino superior e, por outro, a privatização interna do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas.

A política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, iniciada na segunda metade da década de 1980 e aprofundada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, apresentou como características um desinvestimento do Estado no campo da pesquisa científica e tecnológica e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação, base da formação superior. Paradoxalmente, verificou-se uma crescente intervenção do Estado e do MEC nas universidades, via sistema de avaliação e outras medidas autoritárias, ferindo a autonomia das instituições universitárias, inscrita no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (PAULA, 2003).

Acentuaram-se o aligeiramento e a fragmentação do processo de formação, através dos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos para tecnólogos, cursos de educação a distância, mestrados profissionais etc., muitas dessas medidas instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, de 1996.

Dentro desse quadro, acentuou-se o processo de privatização crescente do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas, através, sobretudo, dos cursos de pós-graduação “autofinanciáveis”, na verdade pagos pelos estudantes, das pesquisas encomendadas por empresas e dos serviços prestados e cobrados à sociedade de mercado, desfigurando o conceito de extensão como forma de socialização de conhecimentos e práticas da universidade para a sociedade. O que significa, em última instância, a privatização, dentro e a partir das instituições públicas, de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica (PAULA; AZEVEDO, 2006).

A reforma proposta pelos governos de Fernando Henrique Cardoso para as universidades brasileiras, sobretudo para o sistema federal, fez parte de um projeto maior de reforma do Estado. Foi proposta a modernização da máquina estatal, no sentido de um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, para que se evitasse o “desperdício”. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, formulado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), abriu mais um precedente para a privatização das universidades públicas. Luiz Carlos Bresser Pereira, quando foi Ministro do MARE, propôs a transformação das instituições de serviços do Estado, como é considerado o caso das universidades federais, em “organizações sociais públicas não-estatais”. Essa categoria foi concebida para contemplar as instituições que desempenham as chamadas “atividades competitivas”. Aplicou-se a concepção da eficiência gerencial pela competitividade máxima. O mecanismo proposto foi o Contrato de Gestão, que conduziria à captação de recursos privados como forma de reduzir os investimentos públicos no ensino superior.

O interessante a ser observado é que estas medidas, típicas de um Estado neoliberal, reatualizaram muitas das medidas propostas para o ensino superior à época da Reforma Universitária de 1968, quando estava no poder o Estado autoritário militar. As propostas “modernizantes” para a universidade, na década de 1960, que partiam do consultor naturalizado norte-americano Rudolph Atcon, do General-de-Brigada Carlos de Meira Mattos, dos acordos MEC/USAID, e que foram incorporadas ao relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma, viam a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, devendo a universidade estar a serviço do sistema produtivo; propunham a “racionalização” da instituição universitária, com relação aos recursos financeiros, materiais e humanos; buscavam uma maior “produtividade e eficácia” para o sistema universitário, devendo a universidade funcionar como uma empresa privada; propunham um maior entrosamento entre as universidades e o setor produtivo, inclusive como forma de captação de recursos adicionais; e recomendavam a cobrança de anuidades/mensalidades nas instituições universitárias públicas como forma de justiça social (PAULA, 2002b).

Uma das diferenças fundamentais entre as medidas adotadas pelos governos autoritários militares e pelos recentes governos neoliberais reside num maior investimento na educação superior por parte dos primeiros, o que possibilitou a expansão do sistema como um todo, nas décadas de 1960 e 1970. Foi nesse contexto que o nosso sistema de pós-graduação desenvolveu-se, tornando-se o mais abrangente da América Latina e qualificando mestres e doutores com padrões de excelência. Muitas universidades brasileiras, particularmente as públicas, alcançaram padrões internacionais de qualidade. Somos referência entre os países em desenvolvimento na área de pesquisa e pós-graduação no país e no exterior, graças a uma política de Estado executada com rigor via agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPq, ao longo de várias décadas.

Poderíamos dizer que existe um fosso, hoje, nas universidades, entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*. A universidade da graduação imagina-se pública, grande e quer receber mais estudantes e se democratizar. A universidade da pós-graduação, da CAPES e do CNPq, imagina-se pequena e de elite, tornando-se cada vez mais seletiva. Esse quadro marca a crise e a fragmentação da instituição universitária, na atualidade, o que demonstra a ausência de identidade da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo (PAULA, 2003).

Essa fragmentação gera várias segregações e hierarquias, tais como entre graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, professores e prestadores de serviços, entre cursos de longa duração e de curta duração, cursos gratuitos e pagos, cursos valorizados socialmente e no âmbito do mercado de trabalho e cursos pouco valorizados socialmente e no mercado de trabalho, entre uma formação mais sólida e uma formação mais aligeirada, dentre outras.

Os argumentos em prol da diversificação do ensino superior brasileiro têm crescido cada vez mais, fazendo parte da atual política para esse nível de ensino. Alega-se que a diversificação das instituições de ensino superior - que rompe com o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com a universalidade de campos do saber, como características que dão identidade às universidades - é pré-requisito para o atendimento de demandas diversas por ensino superior e para a democratização deste nível de ensino. Defende-se a existência de instituições “universitárias” voltadas apenas para o ensino profissionalizante, sem preocupação com uma formação integral do cidadão, o que representa um golpe no conceito tradicional de universidade enquanto instituição que alia ensino e pesquisa de alto nível, dedicando-se à pluralidade de campos do conhecimento e permitindo uma formação no sentido amplo do termo; ao lado da defesa dos “escolões” de terceiro grau, assistimos hoje a defesa e o retorno dos cursos “universitários” aligeirados, de curta duração, tão questionados e criticados no passado, que ressurgem com uma nova roupagem (cursos seqüenciais, cursos de formação de tecnólogos etc). Essas iniciativas têm como intenção oferecer alternativas mais acessíveis e menos custosas (em termos de tempo, dinheiro, investimento intelectual) aos “clientes” que procuram o ensino superior. Além de uma banalização crescente e de uma diluição do sentido da formação universitária, essas medidas acabam por produzir uma nova divisão no campo universitário e dos “clientes” que procuram pelo ensino superior: de um lado, instituições de excelência que aliam ensino e pesquisa de alto nível, mais procuradas pelas elites dominantes, de outro lado, instituições de ensino técnico e profissionalizante de terceiro grau, mais procuradas pelos estudantes com menor capital social e cultural. Dentro de uma mesma instituição universitária, os alunos com menor capital social e cultural, em geral, dirigem-se para os cursos aligeirados, que exigem menos investimento material e cultural, enquanto que as elites dominantes continuam chegando em maior quantidade aos cursos que dão mais *status* profissional, que exigem um acúmulo maior de capital social e cultural. Isto demonstra que essas iniciativas, ao invés de contribuir para democratizar o ensino superior, na verdade, apenas reproduzem e reforçam as desigualdades sociais do sistema capitalista.

## 4 Considerações Finais

Dentro da ótica da banalização da formação, podem ser analisadas algumas das políticas propostas para a educação superior no Governo Lula: democratização do acesso pela via privada, através de vultosas somas de isenção fiscal para as instituições privadas, com ensino de qualidade duvidosa para os estudantes carentes – PROUNI – medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 (PAULA, 2006); elevação, num prazo de cinco anos, da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%, praticamente dobrando a relação de alunos de graduação por professores em cursos presenciais, com precarização das condições de ensino – REUNI – Decreto n. 6.096, de 24/04/2007; precarização das condições de trabalho dos professores nas universidades federais – banco de professores equivalentes – Portaria Interministerial MEC/MPOG n. 22, de 24/04/2007, enfraquecendo a pesquisa e a extensão nas universidades federais; projeto Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2007), incorporado pelo REUNI, que propõe a “[...] diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada.” (item IV do artigo 2 do REUNI), visando o rearranjo da arquitetura curricular dos cursos de graduação com base no Processo de Bolonha, europeu, e no modelo dos Colleges norte-americanos (Bacharelados Interdisciplinares), esvaziando a profissionalização, empurrada para o segundo ciclo universitário; na linha do aligeiramento da formação deve ser analisada, também, a proposta de “democratização” do acesso ao ensino superior via educação a distância, tão defendida pelo Governo Lula. Estas medidas poderão servir apenas de índices e estatísticas para este governo dizer que, ao final de oito anos, democratizou o acesso à educação superior, colocando mais estudantes neste nível de ensino, sem priorizar a qualidade da formação oferecida.

Contudo, podemos detectar alguns avanços do atual governo em relação aos governos neoliberais anteriores, pois no Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior, há uma preocupação explícita com a recuperação e expansão das instituições federais de ensino superior, tendo sido criadas, dentre outras, a Universidade Federal do ABC, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a Universidade Federal da Grande Dourados, a Universidade Federal de Alfenas, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A criação destas universidades federais e a abertura de concursos públicos em várias áreas, para contratação de professores que atuarão nas novas universidades e no plano de expansão das federais já existentes anteriormente à Reforma, podem representar oportunidades importantes de democratização do acesso ao ensino superior pela via

pública, que, sem dúvida, é a que oferece melhores condições de ensino, pesquisa e extensão, salvo honrosas exceções, como as confessionais católicas. Nesse sentido, o aumento de vagas e a ampliação da oferta de cursos noturnos nas instituições federais poderão representar uma possibilidade concreta de democratização do acesso ao ensino superior para os estudantes trabalhadores, se forem acompanhados de melhoria das condições de infra-estrutura e de trabalho dos professores-pesquisadores, para manutenção da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Deve ser ressaltada, ainda, a preocupação do atual governo com as políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil, no âmbito das universidades federais<sup>2</sup>, favorecendo o ingresso e a permanência nessas instituições, de estudantes provenientes do ensino médio público, de afrodescendentes e indígenas, segmentos que têm ficado historicamente à margem da educação superior pública, sobretudo no âmbito dos cursos universitários mais concorridos e que oferecem melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Estas propostas de democratização do acesso ao ensino superior são importantes para reverter o atual quadro de privatização e elitização da educação superior no Brasil, pois o nosso sistema de educação superior é um dos mais privatizados e elitizados da América Latina e do mundo. Cerca de 90% das nossas instituições de ensino superior são privadas, abrangendo 73% do total das matrículas, com apenas 12% dos nossos jovens entre 18 e 24 anos chegando ao nível superior. É interessante observar, ainda, que os 10% restantes das instituições de ensino superior públicas oferecem apenas 37% dos seus cursos no período noturno (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008). Neste sentido, grande parte dos nossos jovens e alunos trabalhadores estuda em instituições privadas de qualidade duvidosa, ficando à margem das melhores universidades do país.

A universidade brasileira é uma instituição jovem em termos latino-americanos e mundiais, nasceu associada aos desafios republicanos do Brasil moderno. Contudo, carrega uma enorme responsabilidade: contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, pessoas que ajudarão a construir um Brasil mais desenvolvido, justo e democrático. Para tal, é preciso democratizar-se pela via pública, com garantia de uma formação de qualidade, em todas as áreas do conhecimento, sem apelo a cursos aligeirados que servirão apenas para o alcance de estatísticas esvaziadas de efetivo conteúdo formativo. Trata-se de uma luta que deve ser articulada em prol da qualidade para o exercício da cidadania crítica e contra o processo crescente de mercantilização da educação superior.

---

2 Vide o item Das políticas de democratização do acesso e de assistência estudantil, capítulo III, seção V, do Projeto de Lei n. 7.200/2006, p. 14-15, já mencionado.

## 5 Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília/Salvador: EdUnB/EdUFBA, 2007.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Projeto de lei 7.200/2006. Reforma da Educação Superior**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n. 9.394/96, 8.958/94, 9.504/97, 9.532/97, 9.870/99 e dá outras providências.

BRASIL. Diário Oficial da União, Atos do Poder Executivo. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL/MARE. **Plano Diretor de Reforma de Aparelho de Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara de Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. MEC/MPOG. **Portaria Interministerial n. 22**, de 24/04/2007. Institui um banco de professores-equivalentes nas universidades federais.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: EdUNESP, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporária**; da colônia à era de Vargas. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

DIAS SOBRINHO, José e BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

HUMBOLDT, Guillermo. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. In: **La idea de la universidad en Alemania**. Buenos Aires: Sudamericana, 1959, p. 209-219.

PAULA, Maria de Fátima de. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Revista Tempo Social**. Sociologia USP, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002a.

\_\_\_\_\_. **A modernização da universidade e a transformação da *intelligentzia* universitária**. Florianópolis: Insular, 2002b.

\_\_\_\_\_. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação, Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v. 8, n. 4, p. 53- 67, dez. 2003.



\_\_\_\_\_. As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do Governo Lula: reflexões para o debate. **Avaliação**. Campinas, v. 11, n. 1, p. 133-147, mar. 2006.

PAULA, Maria de Fátima de e AZEVEDO, Marcela Davino de. Políticas e práticas de privatização do público na universidade: o caso UFF. **Avaliação**. Campinas, v. 11, n. 3, p. 91-111, set. 2006.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Data de recebimento: 15/08/2008.

Data de aceite: 02/09/2008.



# A pedagogia que emerge da luta política do MST

## The pedagogy that emerges of the political fight of MST

Allene Carvalho Lage<sup>1 2</sup>

### Resumo

Partindo de um processo de luta para conquista da terra de um assentamento do MST e da construção de sua territorialidade procuraremos compreender neste artigo, o modo como esta luta contribuiu para a formação de novos sujeitos políticos. A estrutura analítica está ancorada na categoria sociológica fronteiras/margens e no quadro teórico Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos, que permite visibilizar, com maior riqueza sociológica as experiências de lutas por emancipação social. As nossas conclusões apontam para processos pedagógicos intensos que dão conta da construção de subjetividades rebeldes que transformam quotidianos de exclusão em quotidianos de emancipação.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Pedagogia. MST

### Abstract

Leaving of a fight process for conquest of the land of in an establishment of MST and of the construction of its territoriality we will try to understand this paper, the way as this fight contributed to the formation of new political subjects. Working with the bordering sociological categories/edges and the theoretical picture of the Sociology of the Absences of Boaventura de Sousa Santos, that it allows show, with larger sociological wealth the experiences of fights for social emancipation, we intended to create analytical conditions to understand pedagogic processes that give construction of rebellious subjectivities wich transform daily of exclusion in daily of fight and emancipation.

**Keywords:** Social movements. Pedagogy. MST.

---

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Coordenadora de Extensão do Campus Agreste e Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais da UFPE. Artigos publicados no Brasil, Portugal e Espanha. Endereço profissional: Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Rodovia BR 104 - Km 62 - Alameda Santa Cruz do Capibaribe (Polo Comercial) Nova Caruaru 55002-970 - Caruaru, PE – Brasil. Telefone +55 (81) 96795952.  
E-mail: <allene Lage@yahoo.com.br>.

2 Agradeço à Clarck Melindre e Wagner Rocha pela revisão do texto português e inglês respectivamente.

## Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), um dos movimentos sociais mais fortes e massivos do Brasil, surgiu início da década de 1980, após algumas experiências de ocupação de terra organizadas pela CPT, em apoio à luta de agricultores Sem-Terra. O surgimento do MST veio reocupar os espaços de luta que os movimentos sociais das décadas anteriores haviam iniciado. Para o MST, “a proposta de reforma agrária inclui uma luta contra o latifúndio, o capital, a ignorância e a favor da igualdade entre todos os brasileiros, de uma agricultura de subsistência, da preservação e da recuperação dos recursos naturais.” ([www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)).

O MST influencia a reorganização dos processos de luta pela reforma agrária, ao consolidar a prática de ações massivas de grande visibilidade para a sociedade ou ainda ações estratégicas que possam chamar a atenção de problemáticas sociais e assim criar caminhos para o debate na sociedade. Assim, as suas estratégias de luta tornam-se referências para outros movimentos sociais do campo e para estudos acadêmicos, que buscam compreender as dinâmicas inovadoras que nascem dentro da luta política, nas várias dimensões de atuação de um movimento social.

A estrutura analítica que sustentará nossas reflexões está ancorada na categoria sociológica fronteiras/margens - enquanto metáfora – para designar espaços transitórios nos quais se gestam novas sociabilidades e experiências de lutas e resistência e onde estão surgindo experiências transgressoras capazes de romper com os consensos hegemônicos. A estrutura analítica está ancorada no quadro teórico Sociologia das Ausências, de Boaventura de Sousa Santos (2003), que permite visibilizar, com maior riqueza sociológica as lutas por emancipação social, rompendo com a idéia de um mundo sem alternativas, dando visibilidade a inúmeras experiências sociais na medida em que contribui para romper a condição de ausência que lhes são impostas.

É dentro deste cenário que este artigo pretende analisar de que modo uma experiência de luta política, dentro de um movimento social, pode contribuir para a formação de novos sujeitos políticos, que, antes isolados e resignados com o seu “destino” de exclusão, recriam-se dentro da luta coletiva, e transformam suas vidas, reconstruindo-se como protagonistas de uma mudança social.

### 1 Trajetória de luta do MST no Sertão de Sergipe

No Sertão de Sergipe, a luta pela reforma agrária atinge o seu propósito mais legítimo quando procura transformar as estruturas de poder dos latifundiários em possibilidades mais democráticas de poder partilhado com os trabalhadores rurais, desprovidos de

qualquer possibilidade de acederem a terra, para viverem e trabalharem em família. O Sertão foi desde sempre um espaço político de poder das oligarquias, que, desde, o período colonial, têm mantido o sistema de desigualdades sociais e de poderes cabrestos que, relacionados com outros poderes – que vão da esfera local à nacional e, da esfera nacional à internacional -, asseguram seus interesses e privilégios.

Lutar pela mudança dessa estrutura geradora de desigualdade é também lutar pela democratização do Sertão e das suas políticas sociais e econômicas. De fato, a luta pela reforma agrária no Sertão se faz contra os poderes estabelecidos na região, que desde sempre disputam e continuam disputando a dominação política clientelista, aliada à troca de favores e a subserviência. Romper com tudo isto não significa apenas um desafio para diminuir a concentração de terras, mas também para democratizar o poder político em esferas sociais, nas quais a democracia não conseguiu ainda chegar.

Em Sergipe, a primeira ocupação ocorreu na fazenda Barra da Onça, no município Nossa Senhora da Glória, em setembro de 1985, por um grupo de trezentas famílias. Essa ocupação foi uma ação conjunta entre a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e o MST, que nesta época ainda não tinha uma estrutura de organização definida. Em 1996, o MST, mais organizado, consegue reunir duas mil famílias de pequenos agricultores locais sem terra e realiza a maior ação já ocorrida em Sergipe, ocupando o antigo alojamento da CHESF<sup>3</sup>.

## 2 Marcos analíticos para se pensar subjetividades rebeldes

### 2.1 Fronteiras e Margens

A idéia de fronteiras está intimamente ligada ao surgimento dos Estados nacionais, suas delimitações territoriais e aos seus limites de competência política e coercitiva. Num sentido mais sociológico, a idéia pode estar ligada à de separação de espaços e práticas sociais. Marcando diferenças, distanciamentos, hierarquias e subordinações, a idéia de fronteira ergue-se, não apenas como barreira territorial, mas principalmente como barreira social e econômica, que visa assegurar o controle da contaminação entre os territórios e culturas.

Uma fronteira é um limite entre dois espaços que se organizam em cima de diferentes cenários e grupos sociais, no qual se encontra presente a dicotomia Nós e Eles. Esses limites são fundamentados por diferentes modos de sociabilidades

---

3 Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco.

políticas, étnicas, morais, lingüísticas e/ou culturais e religiosas que, nas zonas de fronteiras se confrontam com situações de estranhamentos, (in)tolerâncias e reciprocidades, conforme as relações forjadas ao longo da sua instituição. Na fronteira deparamos-nos com o Outro<sup>4</sup>, através de uma relação tão próxima de ser evitada quanto o possível e, numa tensa troca de favores que tornam os limites suportáveis e as convivências necessárias.

Glória Anzaldúa, referência teórica nos estudos e concepções sociológicas sobre fronteiras, concebe que as suas linhas divisórias são fixadas para definir o que são os lugares seguros e os lugares inseguros, para distinguir entre o Nós e o Eles. Uma região fronteiriça é um sítio vago e indeterminado, criado pelo resíduo emocional de uma linha de delimitação não natural. Vive num estado de constante transição e é habitada pelo ilícito e pelo interdito (ANZALDÚA, 1987, p. 3).

Nesse sentido, podemos afirmar que a clandestinidade é, pois, este espaço de resíduo emocional do ser sem pertencer. É, neste espaço de fronteira, onde tudo se faz transitório - e muitas vezes sem o ser -, dentro de uma instabilidade freqüentemente estável onde se forjam formas – precárias, experimentais, vulneráveis – de viver e de ser a própria fronteira. Assim, vão sendo criadas estratégias de sociabilidades que permitem fazer do transitório não-lugar, um lugar de lutas e de derrocadas de fronteiras, mesmo que com isso se ergam outras.

A idéia do Outro, do diferente de Nós, sujeito às mais variadas formas de segregações e hierarquias, tem uma construção equivocada no que toca à idéia de resignação, de aceitação passiva da subalternidade imposta. No Outro, ao contrário do que se faz crer, existem muitas formas de resistência e de lutas. Nesse sentido Boaventura de Sousa Santos (2000) trabalha com a idéia de fronteira como lugar de luta, onde influências mútuas entram em conflito, onde existe um constante jogo de poder e onde as articulações decorrentes destes estão permanentemente a reconstruir inacabados modos de sociabilidades:

A sociabilidade da fronteira é também, em certo sentido, a fronteira da sociabilidade. Daí a sua grande complexidade e precariedade. Está assente em limites, bem como na constante transgressão dos limites. Na fronteira, todos somos, por assim dizer, migrantes indocumentados ou refugiados em busca de asilo. O poder que cada um tem, ou a que está submetido, tende a ser exercido no modo abertura-de-novos-caminhos, mais do que no modo fixação-de-fronteiras. Nas constelações de poder, os diferentes tipos de

---

4 Santiago Castro-Gomez fala que a intenção de se criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados, levou ao fenômeno que denomina por «invenção do Outro». Segundo este autor a “invenção” não se refere somente ao modo como um certo grupo de pessoas representa-se mentalmente as outras, mas sim especificamente aos dispositivos de saber/poder a partir dos quais essas representações são construídas (CASTRO-GOMEZ, 2000).

poder competem entre si para serem activados num modo de alta-tensão, o que torna as constelações instáveis, imprevisíveis e atreitas a explosões, ora destrutivas, ora criativas. O carácter imediato das relações sociais, a vertigem da a-historicidade e a superficialidade das raízes tornam preciosos os laços que é possível estabelecer na fronteira, preciosos justamente pela sua raridade, precariedade e utilidade vital (SANTOS, 2000, p. 351).

Boaventura de Sousa Santos tem razão ao aludir sobre a complexidade e a precariedade dessas sociabilidades e sobre o estado de permanente construção e reconstrução das instáveis e imprevisíveis constelações de poder que, como diz, são atreitas a explosões, ora destrutivas, ora criativas. Se essas condições são propícias a explosões criativas, é possível afirmar que, dentro deste espaço instável, se podem encontrar todas as possibilidades de reinvenção das formas alternativas de sociabilidades que possam culminar em processos diversos de emancipação social ou, pelo menos, em lutas para construir esses processos.

Considerando o fato de que a fronteira encerra em si conceitos, como o de resistência, subversão da hegemonia e de luta, o lugar-fronteira, pela própria condição do estar na fronteira e longe de ser um não-lugar ou um lugar de divisão e separação, é, antes de tudo, um espaço de sociabilidades transgressivas, onde nascem inúmeras experiências de inclusão e de emancipação social. É neste campo onde emergem e ocorrem as lutas da maioria dos movimentos sociais, já que fora destes espaços seus protagonistas vivem o interdito de sua cidadania. Assim, longe de ser um espaço sem diálogos entre o dentro/fora, estranho/familiar e o eu/outro, constitui-se, para os habitantes da fronteira, um espaço de possibilidades de reinvenções partilhadas, de utopias coletivas, mas também de conflitos por vezes até incendiários, que culminam na construção de novas subjetividades e em novos processos de luta.

## 2.2 Sociologia das Ausências

O quadro teórico da Sociologia das Ausências desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (Santos 2003), procura demonstrar que aquilo que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, como uma alternativa não-credível ao que existe. A questão da não existência incide, então, numa invisibilidade produzida, numa descredibilidade construída, de modo a apontar cenários sem alternativas. Assim, a Sociologia das Ausências é concebida como um novo conhecimento de leitura do mundo, que contempla uma realidade mais ampla, na qual inclui uma diversidade baseada fora do espectro das experiências difundidas e que vai além de uma verdade produzida como universal. Tendo por base estas questões, a Sociologia das Ausências procura “transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças.” (SANTOS, 2003, p. 743).

Se, por um lado, a diversidade das experiências sociológicas parece ter sido suprimida do rol hegemônico das experiências credíveis, por outro, a arrogante idéia de consenso imposta às sociedades dos países periféricos e semiperiféricos, vem reforçar o argumento de que as propostas neoliberais são as únicas possibilidades credíveis para superar as condições de subdesenvolvimento das sociedades. De fato, há uma estratégia de poder que visa silenciar outras alternativas, de forma a difundir uma percepção de falta de opções ao modelo dominante.

Sucedo, então, uma invisibilidade produzida por uma lente viciada em padrões hegemônicos de sociabilidades e racionalidades, construindo, assim, uma cegueira quase generalizada a tudo o que não é hegemônico. Desse modo, ergue-se uma indiferença social baseada em pressupostos de subalternidades, que torna difícil a percepção social da credibilidade das experiências contra-hegemônicas. É perante esse desafio da invisibilidade imposta, que Boaventura de Sousa Santos concebe a Sociologia das Ausências:

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política. A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. A ampliação do mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro. (SANTOS, 2003, p. 746).

Nesta medida, a nova lente disponibilizada pela Sociologia das Ausências, para se olhar a realidade, pode trazer de volta uma grande diversidade de experiências sociais. Se, por um lado, o olhar de subalternidade oculta muitas experiências sociais, por outro, os reflexos deste olhar servem de espelho para que muitas iniciativas ocultadas, negadas e subtraídas despertem, nos seus próprios atores, sentimentos de insuficiência, de vergonha, de fracasso e de culpabilidade.

Por outro lado, há uma grande dificuldade em (re)atribuir significados a essas experiências – restituindo-lhes o seu significado e credibilidade, caso estas se mantenham dentro da estrutura analítica que as expulsou do cenário das alternativas, esvaziando-o. É nesse sentido, que o objeto empírico da Sociologia das Ausências,



segundo Santos, é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura - estudar ausências por ela mesma produzida -, tanto ao nível sociológico quanto cognitivo (2003, p. 743). Desse modo, a produção de ausência, longe inocente, corrobora para vincar a idéia de um pensamento único que credibiliza apenas aquilo que é alinhado aos objetivos hegemônicos. A não atribuição de credibilidade às realidades sociais, fora da totalidade hegemônica, converge com a idéia de retirar às experiências em curso, o estatuto de alternativa visível e credível.

### 2.3 Enquadramento da investigação

Esta investigação foi pautada numa perspectiva qualitativa, por entendermos que uma realidade tão complexa quanto a luta pela reforma agrária no Brasil, não poderia ser reduzida a uma perspectiva quantitativa, pois desapareceria muita da riqueza sociológica. Nesse sentido, Deslandes et al. (1994) diz que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES et al., 1994, p. 21).

Godoy (1995), por sua vez, vê o potencial da pesquisa qualitativa tendo em conta o fato de esta não enumerar ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumentos estatísticos na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que se vão definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos, pelo contacto direto do/a investigador/a com a situação estudada (GODOY, 1995, p. 58).

A coleta de dados ocorreu no período de junho e outubro de 2003, no Assentamento Jacaré-Curitiba<sup>5</sup>, no Sertão de Sergipe, e no mês de novembro de 2003, em São Paulo e Brasília – nas duas secretarias nacionais do MST - para conhecer as estratégias e lideranças nacionais. Nesse período foi possível conhecer o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), enquanto um movimento social politizado e que tem como bandeira de luta a Reforma Agrária do Brasil. Para isso, foi necessária uma convivência mais prolongada dentro de um assentamento no Sertão de Sergipe,

---

5 Originário da Fazenda Alto Bonito onde foram assentadas setecentas famílias, transformando-se no Assentamento Jacaré-Curitiba, local onde desenvolvi o meu trabalho de pesquisa de campo do doutorado – um estudo comparado Brasil e Portugal sobre lutas por Inclusão -, realizado na Universidade de Coimbra. Foi produzido um extenso diário de campo de 950 páginas, sendo 580 páginas sobre o MST e 370 sobre a outra experiência da Associação In Loco em Portugal, realizada de julho à dezembro de 2002. A tese foi concluída em setembro de 2005 e defendida em maio de 2006.

juntamente com uma família Sem-Terra, sendo o Assentamento Jacaré-Curitiba o escolhido, em consenso com a Direção Estadual do MST, em Sergipe.

A idéia de viver dentro de um assentamento, junto com uma família Sem-Terra, era a de me aproximar, o máximo possível, do cotidiano, conhecendo de perto as realizações, os sonhos, as dificuldades e preocupações dos assentados de reforma agrária. Ao todo, foram quase seis meses de intensa vivência com os Sem-Terra<sup>6</sup> e sua luta pela reforma agrária. Neste sentido, utilizamos a observação participante, baseada essencialmente em observações, conversas informais, entrevistas e também em relatos sobre a história do assentamento vivida por algumas mulheres. No período da investigação no terreno, participei ainda de atos e ações públicos do MST<sup>7</sup>.

### 3 Construção de territorialidades e identidades

#### 3.1 Territorialidades subalternizadas

Para Haesbaert (2006), o território compõe de forma indissociável a reprodução dos grupos sociais, o sentido de que as relações sociais são espacial ou geograficamente mediadas, e de que a territorialidade ou a “contextualização territorial” é inerente à condição humana. Acrescenta ainda que, embora muito variável em suas manifestações, o território está presente em todo o processo histórico (HAESBAERT, 2006, p. 78).

De fato, a construção de territórios ou a contextualização territorial, conforme afirma Haesbaert, é resultado de um conjunto de forças sociais que forjam um determinado cenário histórico-espacial de relações entre grupos sociais e entre poderes. No cotidiano do território emerge uma construção social carregada de simbolismos e significados, na qual é possível estabelecer redes de poder, hierarquias e subalternidades impostas.

---

6 Segundo o MST, Sem-Terra é sempre usado no singular, pois designa uma condição política de luta e não uma condição econômica de ter ou não ter terras. Portanto seguindo esta orientação, neste texto também utilizo esta mesma orientação política contextualizando-os em seus próprios termos.

7 Como as marchas do Dia do Trabalhador Rural, em dia 25 de Julho em Aracaju, do Dia Nacional de Luta das Mulheres do Campo, a 12 de Agosto e da Marcha contra a violência do Governo Estadual para com os Sem-Terra, a de 9 de Setembro, ambas em Canindé do São Francisco. Na passagem por Brasília participei ainda da Marcha Nacional dos Movimentos Sociais do Campo, no dia 20 de Novembro, da qual me integrei no último dia.

Assim, o território é o lugar da história e onde se constrói a historicidade dos sujeitos e das lutas sociais. Tal como afirma Porto Gonçalves, “[...] todo movimento social é portador, em algum grau, de uma nova ordem que, como tal, pressupõe novas posições, novas relações, sempre socialmente instituídas entre lugares.” (PORTO GONÇALVES, 2004, p. 270). Nesse sentido, podemos afirmar a territorialidade construída pelos movimentos sociais é tensa, pois se ergue rompendo com a ordem instituída, na medida em que sua construção pressupõe a idéia de um território diferente, num permanente espaço de conflito e de subversão de ordem, no qual estão vinculadas suas reivindicações e lutas, assim como as articulações com as forças sociais e políticas.

No caso dos Sem-Terra, é no território da luta pela Reforma Agrária que seus integrantes vão se forjando como sujeitos políticos. Constrói, em simultâneo, também uma nova territorialidade, onde o espaço traduz-se numa nova possibilidade de dimensão espacial, política e cultural diferentes daquelas instituídas pelos poderes hegemônicos. Essa nova territorialidade contra-hegemônica rompe com a resignada condição de subalterno, emergindo para um novo estatuto de inconformismo e rebeldia tecido no âmago da luta, pois tal como afirma Porto Gonçalves, “[...] o lugar é, ele mesmo, constituído pelas relações de luta e a sociedade se constitui, constituindo seus lugares.” (PORTO GONÇALVES, 2004, p. 269).

De uma territorialidade subalterna e submissa forjam, no quotidiano da luta, uma outra territorialidade, desta vez rebelde e, por isso mesmo, descredibilizada e subalternizada pelas territorialidades hegemônicas. Não podendo conviver simultaneamente duas territorialidades, principalmente se são contraditórias, parecendo certo afirmarmos que o emergir de uma nova territorialidade conduz ao desaparecimento ou a destruição da anterior, a partir de um processo de desterritorialização, seguido por um de reterritorialização. Assim, a reterritorialização construída pelos Sem-Terra no espaço da luta, forja-se entre as estratégias de lutas e os processos de resistência, na medida em que o novo sujeito político se forma por meio da tensão entre democracia e exclusão social. Essa nova construção político-pedagógica forma não apenas o militante, mas também o ator coletivo, que, organizado, torna-se voz e ação.

### 3.2 Identidades insubmissas

Antônio Sousa Ribeiro (2001) defende que construir o Outro implica construir a fronteira que dele nos separa – a fronteira começa por ser, antes de mais nada, uma linha imaginária sobre a qual se projeta a noção de diferença e a partir da qual se torna possível a afirmação da identidade (RIBEIRO, 2001, p. 468). De fato, a idéia do Outro levanta uma série de hierarquias vigentes nos mapas mentais da nossa sociedade sobre as suas identidades. O Outro são todas

as categorias ausentes na hegemonia, na qual os maiores eixos de diferenciação negativa são principalmente a classe, a raça, a etnia e o gênero, muitas vezes sobrepostos dentro de uma mesma identidade subalternizada.

Dentro desta acepção, Boaventura de Sousa Santos (1993) afirma que qualquer forma de designar aquele que não é Nós significa distanciar e subordinar. Se assim é, pensamos que todas essas formas são modos vigentes de identificações e demarcações coloniais que, vincadas pelas mesmas lógicas de desigualdade de poder, criam conceitos e pensamentos consolidados sobre o Outro como um subalterno, colocando-o numa esfera social periférica ou marginal. Atreito a essas condições, constrói-se ora como sujeito de uma identidade subalterna, que luta e resiste, ora como sujeito subalternizado. Dentro dessa mesma perspectiva, Santos diz, em uma outra obra, que:

As identidades subalternas são sempre derivadas e correspondem a situações em que o poder de declarar a diferença se combina com o poder para resistir ao poder que a define inferior. Na identidade subalterna, a declaração da diferença é sempre uma tentativa de apropriar uma diferença declarada inferior de modo a reduzir ou a eliminar a sua inferioridade. Sem resistência não há identidade subalterna, há apenas subalternidade. (SANTOS, 2002, p. 46-47).

De fato, a diferença entre uma identificação subalterna e ser subalternizado incide principalmente sobre a diferença entre lutar e resistir, ou resignar-se na inferioridade imposta. Rebelar a passividade acarreta uma ressignificação identitária, que transforma a perspectiva de inferioridade numa perspectiva de poder com capacidade de emancipação e que pode culminar em processos de articulação e organização de novas forças sociais.

O território dessas lutas afirma-se no cotidiano, como um lugar onde são construídos os processos de socialização e articulação entre os indivíduos, forjando personalidades e comportamentos, que se misturam por meio de uma disputa para definir os traços identitários, que darão consistência à idéia de grupo e suas estratégias de resistências e lutas. Segundo Lage (2005), ao se viver o cotidiano da fronteira e das margens, o indivíduo constrói a sua existência, o seu pensamento e as suas marcas identitárias dentro desse território contraditório, temporário e instável. Assim, os lugares sociais ocupados interagem com os múltiplos elementos identitários que coexistem dentro da idéia de espaço fronteiriço, no qual é possível produzir a historicidade de vidas subalternizadas (LAGE, 2005, p. 68).

No que se refere às formas de identificações, Boaventura Sousa Santos (1993a) afirma que, além de plurais, elas são dominadas pela obsessão da

diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta sobre sua identidade, questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e, por isso, de subordinação (SANTOS, 1993a, p. 11). De acordo com essa perspectiva, quem questiona a sua identidade é quem sente necessidade de afirmá-la, de valorizá-la, de vincá-la e, nestes termos, implica assumir que há um espectro de subalternização em relação à identidade hegemônica e, ao mesmo tempo em que questiona, pode contribuir para recolocá-la num novo estatuto e em novas hierarquias.

Não sendo possível, numa única identidade, contemplar várias identificações, conforme as possibilidades das dimensões do ser humano e das relações em que se encontra, esta projeta-se de modo fragmentado, transformando-se num híbrido cultural, forçando, assim, a que o sujeito assuma várias identificações dentro de um ambiente transitório e instável, como o da fronteira. Assim, forjar identidades híbridas (HALL, 1998) ou mestiças (ANZALDÚA, 1987) constitui-se num ato rebelde de reconstrução de subjetividades humanas, territorializando-as em espaços transitórios, onde a vida se faz luta e inconformismos.

### 3.3 O território da luta

O acampamento, no âmbito das ações do MST, é um dos mais intensos territórios da luta para a conquista pela terra, pois nele se dá início o processo de aprendizagem coletiva, para um conjunto de pessoas que nunca experimentaram a possibilidade de participar – e de pertencer – a um grupo social. Nesse sentido e perante o desafio da convivência coletiva de ter que aprender a dividir o mesmo espaço, o MST necessita de muita organização.

O acampamento é também o grande momento de partilha da utopia, da luta, da construção de solidariedades e lugar aonde se vai viabilizando a sobrevivência e a resistência em severas condições. Essa concepção acontece dentro de um clima de tensão entre as famílias, que têm a difícil tarefa de planejar a estrutura do assentamento, a localização de cada lote e a respectiva família a que pertence. O MST, nesta fase, trabalha de acordo com sete ações que orientarão toda a dinâmica do projeto do assentamento, quais sejam: o controle político sobre o projeto do assentamento e a divisão da área; o sorteio em grupos de famílias; o processo de titulação; a organização da moradia; a organização dos núcleos de base; a organização da produção e da cooperação agrícola; a formação como método de acompanhamento e qualificação da consciência. Ultrapassadas todas estas fases, o assentamento inicia a execução

do projeto, logo que são liberados os recursos públicos para construção das casas e para a compra das primeiras ferramentas, começando as famílias a se instalar em seus lotes.

#### 4 Processos pedagógicos presentes na luta pela Reforma Agrária

Quando se pensa a educação dentro dos projetos educativos dos movimentos sociais ela adquire dimensões mais amplas, que ultrapassam as fronteiras da leitura e a compreensão dos livros para a leitura e compreensão do mundo, de modo a contribuir para a construção de sujeitos políticos. Segundo Paulo Freire (1996),

[...] é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE, 1996, p. 51).

Dentro desta pluralidade de contextos e historicidades, expandir as fronteiras convencionais dos projetos educativos até os espaços de luta onde estão atuando os movimentos sociais, cria formas articuladas de espaços nos quais é possível conjugar processos pedagógicos com trajetórias sociais e políticas. Nesse sentido, o projeto político é outro aspecto que permeia qualquer atividade do Movimento e no qual tem trazido significativos avanços para o movimento dos Sem-Terra, a partir da formação de uma consciência política, adquirida tanto nas vivências coletivas, principalmente no período dos acampamentos, como nos processos de formação política ou técnica. Isso resulta na formação de uma identidade revolucionária, na qual se forja um novo sujeito, capaz de confrontar a classe dominante sobre sua própria condição de opressora, por meio da luta pela reforma agrária, que capacita seus sujeitos a questionarem as condições estruturais dos fenômenos sociais que, violentamente, os colocam na condição de oprimidos. Nesse sentido, Paulo Freire diz que:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. (FREIRE, 1979, p. 31).

De fato, enfrentar uma luta para romper sua condição de oprimido pressupõe uma mudança radical no modo de pensar a sociedade e suas possibilidades de

transformação. Exige uma Pedagogia da Revolução<sup>8</sup>, no sentido proposto por João Francisco de Souza (2004), que seja capaz de forjar revolucionários. Segundo um membro do Coletivo da Direção Nacional e um dos fundadores do MST, o que define melhor o que significa ser um Sem-Terra, esse sujeito político diferenciado, é a sua condição de revolucionário. Nesta direção, argumenta:

O cara tem que ter uma característica de revolucionário. Então embora essa revolução, digamos, seja um aspecto mais amplo ainda que pequena, mas você romper com o latifúndio, mudar essa realidade é uma revolução. Um camponês isolado, na medida em que ele vai para um acampamento e se junta com as outras pessoas, ele rompe com um ciclo – e o Gramsci explica um pouco isso - de um consenso de uma visão da elite muito forte, ele rompe com isso. E isso é uma revolução na vida da pessoa, porque ele rompe com tudo o que ele foi na vida, ele entra num outro caminho. (MEMBRO DA DIREÇÃO NACIONAL DO MST, diário de campo: 18/11/2003. In: LAGE, 2005a, p. 894-895).

#### 4.1 Conquista da terra

Conquistar a terra é a primeira motivação que leva milhares de excluídos do campo a aderir à luta pela reforma agrária organizada pelo MST. Se a terra é o bem mais inacessível, que não cabe nem nos sonhos de milhões de brasileiros/as, é a possibilidade concreta de lutar por ela – e conquistá-la – que faz com que o acampamento seja o primeiro espaço de cidadania para essas pessoas. Segundo um membro da Direção Estadual do MST, em Sergipe,

O principal motivo que une é a certeza de que elas não têm outra alternativa. Porque não há outra alternativa, porque não há alternativa de emprego, não há alternativa de... Segundo é que elas enxergam no MST e no acampamento uma possibilidade real de se conseguir um pedaço de chão, uma casa, algum crédito e construir uma vida melhor do que vivia antes. Então hoje esta é a situação, em toda a parte, em todos os Estados, as famílias vêem que dentro de um assentamento, por mais dificuldades que existam, com exceção do problema da seca – e quando a seca atinge aí é muito grave. Mas em todas as regiões, uma família dentro de um assentamento

---

8 “A ênfase de uma Pedagogia da Revolução é, pois, na perspectiva da hegemonia popular, a produção de um conhecimento unificado ou de uma cultura popular (...) Isso significa que só possível realizar-se a partir do mundo das camadas da classe popular, da compreensão de seus clamores, de suas esperanças, de suas reivindicações, de seus projetos na perspectiva de sua hegemonia. (...) uma Pedagogia da Revolução emerge como um processo de conhecimento/transformação da realidade das camadas da classe trabalhadora pela formação do homem apto à direção desse processo” (Souza, 2004: 354-355).

não passa fome, ela tem alimentação, ela produz, ela consegue viver com dignidade. Ela consegue ter uma escola para os filhos, ela consegue avançar... Então eu acho que o que garante a família a permanecer é a perspectiva real de que ela vai melhorar de vida. (MEMBRO DA DIREÇÃO ESTADUAL DO MST DE SERGIPE, diário de campo: 30/09/2003. In: LAGE, 2005a, p. 652-653).

De fato, nas várias conversas que tive com os Sem-Terra do Assentamento Jacaré-Curitiba, Sertão de Sergipe, duas idéias estiveram sempre presentes no discurso dos assentados. A primeira era a de que ser Sem-Terra era a única alternativa e possibilidade de mudar sua condição social e, a outra, que essa possibilidade era a porta para conquistarem direitos e dignidade enquanto seres humanos:

Então foi através dessa luta, através dessa conquista que eu pude realmente resgatar a dignidade da minha família, a dignidade de poder comer 3 vezes ao dia, de poder ter uma casa... Falar é uma coisa muito difícil para dizer realmente o que é essa conquista, não sei dizer realmente o que é essa conquista, é preciso viver para poder entender completamente o que significa conquistar um pedaço de terra para viver, é como conquistar a dignidade.

Quem poderia imaginar que eu iria possuir um pedaço de terra, que vai ser irrigada e um lote para eu tirar o meu sustento, uma casa, uma casa boa como é a minha, poder ter terminado os meus estudos e estou sonhando no ano que vem ir para a faculdade, isso foi uma conquista muito grande, é difícil de dizer o tamanho dela. (ASSENTADA DO JACARÉ-CURITUBA, diário de campo: 09/10/2003. In: LAGE, 2005a, p. 751).

Se a conquista da terra é o primeiro patamar dos sonhos, as conquistas decorrentes - visíveis ou invisíveis - forjam a demorada caminhada da inclusão social. E é precisamente a idéia de que a terra é o primeiro passo e de que só ela não garantirá a sobrevivência da família, que leva as pessoas, depois de assentadas a manterem-se ligadas ao MST. Essa vinculação tem também um aspecto de afirmação de uma nova identidade, uma identidade guerreira, no sentido da luta política pela terra, que se transforma no processo pedagógico de formação de um novo sujeito, um sujeito histórico.

Para nós Sem-Terra, a terra não significa somente terra. Significa muito mais... Significa a nossa luta. Vamos deixar para nossos filhos mais que terra, vamos deixar uma história por trás de cada palmo de terra. Vamos deixar terra com história. (ASSENTADA DO JACARÉ-CURITUBA, diário de campo: 29/06/2003. In: LAGE, 2005a p. 380).



## 4.2 Transversalidade da formação política

Lutar por um novo projeto político pressupõe, antes de tudo, lutar pela formação de novos sujeitos políticos, capazes de refletir sobre as suas lutas, questionar os processos geradores de desigualdades e exclusões sociais e inseri-los dentro de um movimento maior de transformação da sociedade. No caso dos Sem-Terra e da sua luta pela reforma agrária, a formação desse novo sujeito, o Sem-Terra, dá-se também por meio de processos políticos inerentes ao cotidiano da luta pela reforma agrária:

As formas de luta são um processo de formação também. Eu acho que não existe luta sem formação política e no nosso caso por uma reforma agrária para uma sociedade melhor. Acho que todo o processo de luta que a gente faz é uma formação política. (ASSENTADA, MEMBRO DO COLETIVO ESTADUAL DE FORMAÇÃO EM SERGIPE, diário de campo: 26/09/2004. In: LAGE, 2005a, p. 614).

Para Bogo (2001), um dos principais pensadores do MST, os métodos de formação são os mais diversificados possíveis e devem procurar vincular e articular três elementos pedagógicos: estudo, trabalho produtivo e trabalho de base. Acrescenta ainda que eles deverão ser massivos, no sentido de atingir um grande número de pessoas em determinado período e nos diferentes níveis, para apressar a multiplicação de militantes e quadros; deve ser completos, no sentido de não se limitar à teoria, mas a todos os outros aspectos da organização, como a disciplina, o trabalho produtivo, o companheirismo e permanente no sentido de possibilitar diariamente a realização do trabalho de formação, para que ela produza efeitos no indivíduo (BOGO, 2001, p. 109-110).

A abrangência do MST e de sua luta, traduzida em seus inúmeros assentamentos e acampamentos, exige a criação de uma estrutura de formação política descentralizada, dentro de uma unidade ideológica. Quando se verificam os conteúdos das formações, inclusive os mais técnicos, percebe-se logo sua importância enquanto projeto político-pedagógico de formação da consciência, dentro de um projeto maior de educação:

Não adianta se pegar e alfabetizar e educar a pessoa, apenas ensinar a escrever, tem que ensinar a escrever e tem que ensinar como funciona a sociedade, para as pessoas terem uma noção como funcionam as coisas na sociedade, como é que o Movimento funciona, o que é que está em disputa e o que é que está em questão hoje na sociedade. Então não adianta apenas dar só a formação técnica, ensinar como é que a alface chegou na mesa. Se a produção não tiver essa componente da formação política... Então ou faz isso ou o Movimento não sobrevive. Então isso tem que passar todas as actividades do MST, desde a mais pequenininha da base até tudo

o que o Movimento Sem-Terra faz, se não tiver essa componente o Movimento não se sustenta. Senão acaba sendo uma coisa muito fazer por fazer, uma coisa muito frouxa. As pessoas têm que entender que ao dominar a técnica essa técnica tem que sair dentro da mudança da sociedade. (MEMBRO DA DIREÇÃO NACIONAL DO MST, diário de campo: 13/11/2004).

Desde os cursos mais técnicos – teóricos ou práticos – até aos mais políticos, desde encontros locais até aos nacionais, a formação política é parte integrante do escopo formação como um todo. Isto abre um leque, de possibilidades no sentido de se construir uma formação política continuada para os militantes:

Mas a formação do MST não acontece só com estes cursos que a gente faz. Participar de uma mobilização, de uma ocupação... A gente acha que a formação deve acontecer na prática. Quando você vai para dentro de um acampamento, você que é um indivíduo só, que mora em determinada localidade, quando vai para um acampamento, o próprio acampamento se torna um processo de formação. As lutas do MST, as marchas, as mobilizações, as viagens que a gente faz, tudo contribui para a formação. Então o sector é para cuidar dessa parte mais prática da formação.

A nossa formação tem uma relação concreta com a realidade. Tem a prática, a pessoas vem para a ocupação da terra e aí tem toda a prática política. Depois vem a teoria, tem os cursos, a pessoa estuda e depois volta para a prática novamente. Então há essa relação constante, teoria, prática, teoria. (MEMBRO DO COLETIVO ESTADUAL DE FORMAÇÃO EM SERGIPE, DIÁRIO DE CAMPO: 26/09/2004. In: LAGE, 2005a: 610).

De fato, nem todos os assentados e acampados passam por um processo de formação política formal, mas o fato de se terem organizado para a ocupação, terem vivido no acampamento e participado das várias ações e mobilizações do Movimento, a aprendizagem política, torna-se uma prática, quase inesquecível para a maioria dos Sem-Terra e com uma perspectiva forte de realidade.

#### 4.3 Mística e os símbolos

Mística, é outra palavra muito utilizada pelos Sem-Terra. Traz intrínseco um conjunto de significados que vai muito além da perspectiva religiosa, geralmente atribuída a este termo. A mística parece ser o sentimento que une as pessoas em prol de uma causa comum e na vontade ativa de construir um caminho coletivo, que leve uma melhor condição de vida a todos os Sem-Terra. A mística pode ser também entendida pela vertente da solidariedade e da fraternidade, que os fazem

partilhar da mesma luta, colocando-os num novo patamar de dignidade nunca experimentado pela grande maioria dos Sem-Terra; a mística é este novo que ocupa a possibilidade um futuro viável:

Poderíamos utilizar outras palavras para definir a animação, a persistência, o gosto pela luta e a permanência nela, apesar das dificuldades. Mas nenhuma delas teria a amplitude e o alcance que têm a definição da palavra mística. A mística para os Sem-Terra é mais do que uma palavra ou um conceito. É uma condição de vida que se estrutura através das relações entre as pessoas e as coisas no mundo material. Entre idéias e utopia no mundo ideal. Nesta combinação surge o que se caracteriza como “mistério” ou o “inexplicável”; porém entendível e compreensível, que se apresenta como identidade desta organização de povo também em construção. (MST, 2001, p. 227).

De fato, a mística tão concreta entre os Sem-Terra e difícil de ser traduzida para o mundo moderno, despolitizado e empobrecido de utopias e mitos revolucionários, parece ser a força propulsora que anima e gera a energia suficiente para os milhões de excluídos do campo se organizarem e acreditarem que a utopia de uma nova sociedade é possível. Neste sentido, Bogo (2002) diz que é no entusiasmo pela busca do novo que se move e se desenvolve a mística. A mística Ela é, portanto, algo que se move. Nos mais sensíveis, aparece como reflexo daquilo que faz e sente. A cada passo revela pedaços da verdade que se esconde por inteiro nas dobras do desconhecido (BOGO, 2002, 22-23).

Se a mística é este novo que se move e nele se amplia, ela traz consigo elementos agregadores que mobiliza e apaixona todos aqueles que estão na luta pela terra, construindo uma forte vinculação e um sentimento de pertença à luta e ao Movimento, sendo muito difícil de contrapor com argumentos puramente racionais. Para Leonardo Boff,

A mística não é pois privilégio de alguns bem-aventurados, mas é uma dimensão da vida humana, à qual todos têm acesso, quando descem a um nível mais profundo de si mesmo, quando captam o outro lado das coisas e quando se sensibilizam diante da riqueza do outro e da generosidade, complexidade e harmonia do universo. Todos somos pois, num certo nível, místicos. (BOFF, 1998, p. 29).

Se assim é, trabalhar com a idéia de mística, tal como argumenta Leonardo Boff, pode ser entendido não como um mistério externo que vem de fora e introjeta no ser humano comportamento e idéias, mas, sim, a busca e o conhecimento profundo de si mesmo e do encontro das possibilidades presentes na dimensão humana. É este encontro em si mesmo e no e com o outro, que torna a mística algo “concreto” e presente em todas as falas e vivências dos Sem-Terra. De fato, a cada encontro ou

ação, seja um simples ato, ou uma longa marcha, ou apenas uma reunião, a mística, ora apresentada por meio de uma poesia, um gesto, de um grito, contribui para estabelecer em cada passo um vínculo ideológico e reflexivo nas pessoas envolvidas no ato:

A mística além de ajudar a perder o medo da morte, deve ajudar a perder o medo da lei e das estruturas de poder. Na grande maioria das vezes, os grupos sociais oprimidos são obrigados a apelar para a desobediência para dizer que existem. Ao contrário do que faz a ordem estabelecida, além de ignorá-los, ainda os declara como indigentes sem identidade própria. Na medida que desobedecem, aparecem com nome e identidade, coletiva e individual, nos processos movidos pelos promotores públicos e magistrados. (BOGO, 2002, p. 69).

Outro aspecto forte na construção da subjetividade dos Sem-Terra são os símbolos. Se, para eles, a utopia é um país sem latifúndios, numa sociedade onde homens e mulheres têm os mesmos direitos, inclusive para uma vida digna no campo, os seus símbolos procuram representar, com cores e sons, essa perspectiva, dando vida a esta imagem de uma nova sociedade:

A luta não se resume em força e inteligência apenas, mas com elas se misturam sentimentos, vontades, paixões, crenças, melodias, superstições e uma infinidade de elementos que obrigam uma organização social tratar com muita sinceridade, se quiser alcançar vitórias políticas com desenvolvimento cultural. Nos símbolos congregam-se estes elementos. O símbolo se compõe de realidades concretas, não importa de que ordem. O símbolo só é símbolo quando se revestir de sentido dinâmico e não estático ou dogmático. (BOGO, 2002, p. 126).

De fato, ao se olhar para a bandeira do MST, a imagem que está em primeiro plano é, sem dúvida, a representação da mulher e do homem do campo, seguidos de seu instrumento de trabalho. Essa imagem reflete os sujeitos de luta que, por sua vez, converge para o sentimento de pertença na identidade Sem-Terra. Nesta medida, os símbolos do MST são largamente aceitos e assumidos como parte da sua própria identidade. Enxergam-se e identificam-se através dos símbolos.

## 5 Conclusões

A discussão que empreendemos sobre fronteiras/margens teve o propósito de contribuir com uma percepção mais fluída e menos dicotômica sobre os territórios de luta pela reforma agrária. Com isso, pretendemos apontar que essas lutas ocorrem nos espaços de margens, apesar de não se tratar de uma luta marginal. O sentido da fronteira,

enquanto metáfora, nos ajudou a pensar que ora estas lutas ocorrem em condições mais favoráveis, ora mais desfavoráveis, conforme o jogo político da mobilidade das fronteiras. Contudo, apesar destes cenários móveis, a luta não deixa de existir.

A reflexão da Sociologia das Ausências nos levou a pensar na produção de ausências que invisibiliza lutas e atores sociais, criando uma aparente resignação sobre o lugar social destinando a cada grupo e a cada luta, e uma falsa crença que de o mundo está em ordem e toda sociedade é inevitavelmente constituída de incluídos e excluídos. Neste sentido, a Sociologia das Ausências nos ajuda a romper a invisibilidade e perceber que a violência estrutural e difusa que a nossa sociedade sofre e que se expressa nas imensas desigualdades sociais, não são fenômenos isolados e inevitáveis, e sim parte de um mundo defeituoso, de um mundo equivocado em algum aspecto fundamental, para usar as palavras de Holloway (2004, p. 10). Romper esta ausência contribui para credibilizar e visibilizar as inúmeras lutas que ocorrem contra este mundo equivocado, mas que estão mudando o cenário de direitos em várias partes do mundo.

O Movimento dos Sem-Terra, desde os primeiros dias de organização no Sertão de Sergipe, procurou constituir-se num projeto de luta pela reforma agrária que pudesse transformar a condição social dos/as agricultores/as do Sertão de Sergipe, ao mesmo tempo em que culminasse com o desenvolvimento das pessoas envolvidas em seus processos. Procurou também responder ao drama que afetava a vida destas pessoas, a partir do ingresso na luta social. Nesse sentido, o MST no Sertão de Sergipe, tem tido um papel importante na região, enquanto ator social que luta pela democratização do campo, na medida em que organiza a luta contra o latifúndio, contra a concentração de terras.

A luta pela reforma agrária tornou-se um processo inclusivo e formativo, capaz de transformar a sociedade e as pessoas através de uma pedagogia própria, que amalgama teoria e prática, militância e intencionalidade, fazendo do MST, também, um sujeito pedagógico, tal como fala Caldart (1999) ao afirmar que “olhar para a formação dos Sem-Terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem (CALDART, 2000, p. 1999).

Despertar as capacidades de lutas latentes em todos os seres humanos, mas freqüentemente adormecidas por processos de opressão e exclusão, que retiram essas possibilidades do imaginário das pessoas, requer processos político-pedagógicos que despertem novos sujeitos, ao mesmo tempo em que dá visibilidade às contradições das sociedades atuais, tornando possível perceber as possibilidades de transformação. Nesse sentido, os elementos subjetivos presentes na construção destes novos sujeitos e de seus novos territórios, emergem dentro da própria vivência da luta, que é um processo muito intenso e de transformação radical, no qual estão presentes muitos

elementos como a militância, a utilização de símbolos, a mobilização política, o enfrentamento do cotidiano dos acampamentos, a construção de um sonho partilhado lutado coletivamente, representado pela conquista da terra.

Nesse sentido, o processo de luta pela Terra é sem dúvida um processo formativo aonde as pessoas vão se descobrindo seres humanos, vão se construindo sujeitos de direitos, a partir da luta pela sua própria cidadania. No caso do MST, esse despertar de novos sujeitos passa, necessariamente, por ações continuadas de formação e ação política, com o propósito de potencializar a militância dos seus integrantes, formando não apenas no nível das lideranças, mas em todos os níveis dentro do Movimento, numa perspectiva multiplicadora. Nessa direção, o processo de tomada de consciência contribui para quebrar as formas de alienação e isolamento, permitindo a superação do sentimento de opressão e de subalternidade e a criação de uma fortaleza interna, que induz o sujeito a acreditar nas suas possibilidades transformadoras por eles mesmos protagonizados.

Tudo isso se traduz na construção de uma nova territorialidade e de uma nova identidade, ambas transgressoras, na medida em rompem com a resignação e forjam novas convicções e certezas mais democráticas, com capacidade de diálogo e ação. A historicidade construída durante a luta pela reforma agrária, tanto do território quando dos sujeitos, transforma a trajetória de ambos em novos marcos políticos, na medida em que seus protagonistas podem se enxergar como sujeitos de novos (mas antigos) direitos. Por fim, a luta pela reforma agrária no Brasil, protagonizada pelo MST, não se resume apenas à conquista terra, mas na humanização de seus integrantes, alcançada por processos pedagógicos que dão conta da construção de subjetividades rebeldes, conscientes de que são capazes de transformam quotidianos de exclusão em quotidianos de luta e emancipação.

## Referências

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987, 203p. ISBN 1-879960-12-5.

BOFF, L. Alimentar nossa mística. In: MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (Org.). **Mística** - uma necessidade no trabalho popular e organizativo. São Paulo: MST, 1998, p. 20-46. (Caderno de Formação n. 27).

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. São Paulo: ANCA/MST, 2002, 189p. (Caderno de Cultura n. 2).

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000, 276p. ISBN 85.326.2297-6.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Colima, México: Centro Nacional e Discos Compactos. Cd Clasco 2000/2001 ISBN 987-1183-24-0.

DESLANDES, Suely Ferreira. et al. (1994), **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, 80 p. ISBN 85-326-1145-1.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Gênese e desenvolvimento do MST.** São Paulo: MST, 1998, 63 p. (Caderno de Formação, n. 30).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, 102p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 158p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, 1995, v. 35, n. 2, mar./abr. p. 57-63. ISSN 0034-7590.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, 400p. ISBN 85-286-1061-6.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, 104 p. ISBN 85-7490-336-1.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder.** São Paulo: Viramundo, 2003, 330p. ISBN 85-87767-11-9.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem-Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume I – Dissertação de Doutorado.** Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem-Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume II – Diários do Trabalho Empírico.** Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005a.

MST. **Construindo o caminho.** São Paulo: Secretaria Nacional – MST, 2001, 247 p.

PORTO GONÇALVES, Carlos W. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimento sociais na América Latina. In: SEOANE, José (Org.). **Movimientos sociales y conflicto en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2004, p. 261-271. ISBN 950-9231-92-4.

RIBEIRO, António Sousa. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito da fronteira. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Globalização: Fatalidade ou Utopia?**. Porto: Afrontamento, 2001, p.463-488. ISBN 972-36-0569-4.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descobrimientos e Encobrimientos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1993, n. 38, dezembro, p. 5-10. ISSN 0254-1106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 1993a, n. 38, dezembro, p. 11-37. ISSN 0254-1106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000. 415 p. ISBN 85-249-0738-X.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban. In: RAMALHO, Maria Irene e RIBEIRO, António Sousa (Org.). **Entre ser e estar**: raízes, percursos e discursos da identidade. Coleção: A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 23-85. ISBN 972-36-0576-7.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento (2003), 775 p. ISBN 972-36-0688-7.

SOUZA, João Francisco. **Pedagogia da Revolução**. Recife: Bagaço, 2004, 462p. ISBN 85-7409-875-2.

Sítios da Internet:

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

Data de recebimento: 13/05/2005.

Data de aceite: 29/05/2008.



# O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola

The meaning of democracy and autonomy:  
the reinvention of education and school

Odorico Ferreira Cardoso Neto<sup>1</sup>

## Resumo

O projeto da autonomia, o sentido da democracia, o caráter da criação e sua relevância no que se refere à imaginação criadora, à reinvenção social da educação e da escola, fortalecendo a noção de sujeito de direitos, compõem este estudo que tem como referencial teórico o pensamento de Cornelius Castoriadis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio do procedimento metodológico de revisão bibliográfica, que busca compreender o projeto de autonomia como criação no âmbito do imaginário social-histórico. O estudo da formação individual do homem, no sentido de abranger o imaginário radical e social-histórico que resultou na heteronomia das sociedades atuais, mostra que até a própria concepção hegemônica de democracia, a despeito de ser fruto exemplar do imaginário social, contribui para a heteronomia. Busquei apresentar uma concepção de democracia, para a construção do fundamento sobre o qual se sustentará a sociedade autônoma. Segundo Castoriadis, é aqui que a educação adquire sentido e poder de atuação. É necessário agir sobre os homens no sentido de torná-los autônomos. Daí a importância de uma educação não mutilante, não domesticadora, uma educação que seja verdadeiramente *paideia*, que possibilite a transformação do homem em *anthropos*, ser capaz de governar e de ser governado, de julgar e de escolher, exercícios fundamentais da vida democrática e livre. Esse é o caminho para a auto-instituição e auto-criação da sociedade, para sua afirmação como responsável única pela criação histórica.

**Palavras-chave:** Autonomia. Democracia. Educação.

## Abstract

The project of the autonomy, the direction of the democracy, the character of the creation and your relevance in that if refers to the creative imagination, the social reinvent of the education and the school, strengthening the concept of subject of rights, compose this study that has as theoretical referential the Cornelius Castoriadis' thinking. It's about a qualitative research by methodological proceeding of bibliographical review that search for understand that project of autonomy as creation in the scope of the social-historical imaginary. The study of the individual formation of the man, in the direction of include the radical and social-historical imaginary what resulted in the heteronomy of the currents societies, show that even the hegemonic conception of democracy itself, in spite of being exemplary fruit of the social imaginary, contributes for the heteronomy. I searched for introduce a conception of democracy, for the construction of the base about which will support the independent society. According to Castoriadis, it is here that the education acquires meaning and power of actuation. It is necessary to act over the men to become independent. This is the importance of a not-mutilate, not-domesticate, an education that is truly *paideia*, that makes possible the transformation of the human in *anthropos*, capable of govern and be governed, to judge and to choose, basic exercises of the democratic and free life. That is way for the auto-institution and auto-creation of society, for your statement as only responsible by the historical creation.

**Keywords:** Autonomy. Democracy. Education.

1 Doutor em Educação pela UFG. Professor Ajuento da Universidade Federal de Mato Grosso, no Instituto Universitário do Araguaia, Campus de Barra do Garças-MT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, principalmente nos seguintes temas: democratização, gestão, sistema, democracia e educação. Endereço para correspondência: Rua cinco, s/n, Jardim das Mangueiras, CEP- 78600-000, Barra do Garças-MT, Brasil. Telefone para contato: (66) 96130617, (66) 3401 4412. E-Mail: <odoricoedeise@uol.com.br>.

## 1 Introdução

A proposta do artigo é a discussão da participação efetiva dos indivíduos e dos grupos no processo de decisão, tendo em vista que o conceito de sociedade autônoma de Castoriadis estabelece uma relação necessária entre espaço público e autonomia. Primeiramente, o autor relaciona o fato de que as sociedades que fabricam indivíduos servos não os submetem à coletividade, mas a uma dada instituição da sociedade. Ao retomar a idéia da *pólis* grega, segundo a qual o indivíduo livre só tem condições de existir no âmbito da coletividade autônoma, Castoriadis enfatiza a ruptura da heteronomia instituída, pressupondo simultaneamente o indivíduo autônomo e a coletividade autônoma. Com efeito, não há dúvida de que é uma sociedade dirigida a si mesma na qual “desde que o pensamento é pensamento de alguma coisa, o conteúdo ressurgue, não somente no que existe para pensar, mas naquilo pelo qual ele é pensamento (*darin, wodurch es gedacht wird*).” (CASTORIADIS, 2000, p. 128).

A sociedade cria espaços de participação, ao desempenhar função problematizadora, lança um olhar crítico ao já feito, ao já pensado, registra o real, o percebido, investiga a essência da cultura democrática, evidenciada pelo vínculo da ciência com a política, do conhecimento com a cidadania, da educação com a criação de novos direitos, a construção da igualdade e da justiça.

Tal disposição prepara a sociedade que “é, em si, um objeto de ação política instituinte” (CASTORIADIS, 1987a, p. 299) a assumir encargos de participação que representem a execução de políticas públicas antecipadamente definidas pelos cidadãos e para eles, constituindo uma nova postura para debater e tomar decisões que expressem a demarcação de espaço, o conteúdo e a forma. A sociedade pressiona pela criação de espaços de participação, lançando um olhar crítico que limite “a anulação da fala e, através dela, a destruição da política, fabricação de um consenso imposto, ao modo das ditaduras.” (OLIVEIRA, 1999, p. 80).

A participação da sociedade cria espaços ao estabelecer uma nova *pólis* anunciando boas novas como se pudesse pressupor o tempo da autonomia, o tempo da ruptura com a discriminação, a alienação, o autoritarismo e todo tipo de servidão. A unidade e universalidade da democracia incidem como realidade social inseparável de uma totalidade, tem relação com a análise interpretativa da realidade, com a criação da cultura democrática incessante e indeterminada, necessitando de seres autônomos.

Avançar na conquista de uma sociedade democrática exige pensar a luta pela democracia, como exercício de superação das relações de dominação, exploração, autoritarismo, as formas e fontes da alienação, resultado do conteúdo específico das instituições que ratificam um sistema de classes, admitindo como normal a dominação de uma classe sobre a outra, abrigando, na prática, a reificação das

pessoas. Nesse contexto, a luta por democracia vem se processando nas relações estabelecidas em diferentes instâncias da sociedade, nos movimentos sociais e políticos, no sentido de criar uma nova cultura, na qual a democracia possa ser vista como uma possibilidade de criar novas atitudes e relações de apreço ao indivíduo como sujeito de direitos.

Para Castoriadis, a emergência da luta de classes e sua história é a história do questionamento da reificação e da heteronomia. A luta de classes representa a contestação, a oposição no interior da sociedade. E é ela que abre o corte por onde se dá a emergência da autonomia no imaginário instituído. Desde então,

[...] o que era reabsorção imediata da coletividade em suas instituições, simples sujeição dos homens às suas criações imaginárias, unidade só marginalmente perturbada pelo desvio ou pela infração, torna-se (agora) totalidade dilacerada e conflitual, autocontestação da sociedade; o interior da sociedade se torna seu exterior, significando uma auto-relativização da sociedade, o distanciamento e a crítica (nos fatos e nos atos) do instituído. (CASTORIADIS, 2000, p. 187).

A participação ativa do sujeito compreende o sentido e os mecanismos da economia, da sociedade, da política, da cultura, da história, defendendo-se das crenças, das ideologias, da manipulação e dos populismos. Contraditoriamente, é preciso aprender a se autolimitar, individual e coletivamente, pois uma sociedade realmente livre e autônoma deve saber se autolimitar, saber que há coisas que não se pode fazer, que não se deve nem tentar fazer. Ser livre e ter liberdade é atividade que se autolimita, sabe que pode, mas não deve fazer tudo.

## 2 Sociedade Democrática: O Sentido Dda Democracia e da Autonomia

O sentido da democracia e da autonomia é relevante no que se refere à imaginação criadora, à reinvenção social da educação e da escola, à reelaboração do discurso que fundamenta a criação de direitos de tal maneira que a atividade democrática realiza-se como um contra-poder. A finalidade do contra-poder é alcançar o domínio do todo social por si mesmo, exercendo a vontade autônoma sem dominar o outro.

Em sendo assim, o projeto de autonomia que dá sentido à democracia e à educação, interroga a relação cultura e democracia, imaginário radical e autonomia na cultura e na democracia, tendo em vista que os princípios fundamentais do projeto político da educação que se faz, busca identificar, na autonomia, a singularidade da democracia, pois,

[...] a instauração política ocorre não através de um pacto (este é apenas a forma pela qual o imaginário coletivo representa para si mesmo a gênese da vida social e política), mas de uma distribuição proporcional de potências individuais rumo à constituição de uma potência coletiva, tida como soberana. (CHAUÍ, 2000, p. 152).

Ao discutir a relação entre cultura e democracia, Castoriadis (2002) define democracia em sentido estrito do termo, afirmando que “em uma democracia, o povo é soberano, isto é, ele faz as leis e a lei, ou a ainda melhor, a sociedade faz as suas instituições e a sua instituição, ela é autônoma, ela se auto-institui.” (2002, p.227-228). Para o conceito de cultura, Castoriadis (2002) apresenta a seguinte definição:

Podemos chamar cultura tudo aquilo que, no domínio público de uma sociedade, transpõe o simples funcional ou instrumental e apresenta uma dimensão invisível, ou melhor, imperceptível, positivamente investida pelos indivíduos de dada sociedade. Em outras palavras, aquilo que, nesta sociedade, está ligado ao imaginário stricto sensu, ao imaginário poético, tal como ele se encarna em obras e condutas que vão além do funcional. Não é necessário dizer que a distinção do funcional e do poético não é material (não está nas “coisas”). (Ibidem, p. 227).

Estabelecidas as definições de democracia e cultura, recorreu-se à idéia condutora do pensamento de Castoriadis expressa em *A instituição imaginária da sociedade*, referenciada no conceito de autonomia, expondo a inquietação do autor em relação à formação do homem. A autonomia não se realiza completamente, pois persiste a heteronomia, a auto-alienação:

[...] a auto-alienação ou heteronomia da sociedade não é “simples representação” ou incapacidade da sociedade de se representar de outra maneira que não como instituída a partir de um alhures [...] Assim como o ultrapassá-la - que nós visamos porque o desejamos e sabemos que outros homens o desejam, não porque tais são as leis da história, os interesses do proletariado ou o destino do ser -, a instauração de uma história onde a sociedade não somente se sabe, mas se faz como auto-instituinte explicitamente, implica uma destruição radical da instituição conhecida da sociedade até seus recônditos mais insuspeitados, que só pode ser como posição/criação não somente de novas instituições, mas de um novo modo de instituir-se e de uma nova relação da sociedade dos homens com a instituição. (CASTORIADIS, 2000, p. 417-8).

A autonomia é buscada no plano individual, porquanto o indivíduo é irredutível ao social; no plano coletivo, o social é irredutível aos indivíduos e à intersubjetividade, embora seja também isto e se realize por meio daqueles, e nesses dois planos precisa ser realizada pelo homem.

Embora não constitua temática de suas obras, a reflexão de Castoriadis sobre a educação é recorrente, faz-se presente sempre que interroga a instituição da sociedade e do indivíduo social. Essas duas dimensões da criação sócio-histórica revelam-se indissociáveis, definindo o interesse e a necessidade de permanente esclarecimento da política “como atividade explícita e lúcida concernente à instauração das instituições desejáveis, e a democracia como o regime de auto-instituição explícita, lúcida, na medida do possível, das instituições sociais que dependem de uma atividade coletiva explícita.” (CASTORIADIS, 2002, p. 260).

O sentido maior da educação é o de criar, dentro da instituição escolar, práticas que facilitem ao máximo o acesso à autonomia individual e à participação efetiva na sociedade. É a democracia, transformada em espaço comum, o participável, e do espaço privado, o partilhável. A *paidéia* se refere, então, por força do horizonte democrático, a uma atividade pública, racional e deliberada, feita exigência da nova ordem política. Esta é o próprio movimento de criação do espaço público, fomentando a formação dos indivíduos e o conjunto das organizações da sociedade. Castoriadis (2000, p. 159) define instituição como “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário.”

As instituições são umas redes de sistemas simbólicos sancionados no que diz respeito à participação política. Sua autogestão constitui um processo a partir do qual a coletividade se auto-administra, busca um equilíbrio provisório, não sendo possível pensar no equilíbrio perene, pois é inconclusa.

Aprender a essência da educação e da escola é refletir, interrogar e compreender as dimensões da cultura na realidade educacional, desconfiar do mundo das aparências, pensar a pólis por meio da igualdade, da relação com o outro que é, necessariamente, conflituosa, mas autônoma e, por isso, capaz de definir as próprias normas. O conflito é constitutivo da *pólis*, é ação conjunta dos homens na sociedade, conferindo conteúdo ao modo de existência da razão criadora que desvela o sonho de liberdade que se assenta na possibilidade histórica de transformar a realidade. Para Péricles, em sua “Oração Fúnebre”, segundo Castoriadis,

[...] o objetivo da instituição da pólis é, a seus olhos, a criação de um ser humano, o cidadão ateniense, que existe e vive na e pela unidade destes três elementos: o amor e a prática da beleza, o amor e a “prática” da sabedoria, o cuidado e a responsabilidade para com o bem público, a coletividade e a *pólis* (‘eles tombaram valorosamente em combate, pretendendo, com todo o direito, não serem despojados de uma tal *pólis*, e é fácil compreender que cada qual, dentre os vivos, esteja pronto a sofrer por ela’ – II, 41). (1987b, p. 313).

Se um dos objetivos da pólis é a responsabilidade para com o bem público, a proposta de educação e de escola democrática é a criação de possibilidades, limites e avanços para que se produza uma cultura democrática e participativa. O desenvolvimento da cultura é situado na idéia de que houve uma modificação nas atitudes em relação à política, e que o descrédito nas instituições gera dúvidas e incertezas sobre o futuro da democracia e se efetiva não no sentido de favorecer retrocessos institucionais ou rupturas profundas, mas na institucionalização de atitudes de indiferença, apatia e distanciamento da arena política, e na crença de que não há nada que se possa fazer para mudar o atual estado de coisas.

Nessa perspectiva, o educador compreende o objetivo da instituição da pólis, tem consciência e conhecimento para fazer educação autônoma, transformando valores, atitudes e posturas. Essa concepção é a apreensão da cultura em que o educador apreende a si mesmo e os integrantes do trabalho escolar como sujeitos de direitos e de deveres, e vê a escola como espaço de exercício permanente e coletivo da cidadania, reafirmando:

A centralidade da educação em uma sociedade democrática é indiscutível. Uma sociedade democrática é uma imensa instituição de educação e de auto-educação permanente de seus cidadãos, e que ela não poderia viver sem isso. Porque uma sociedade democrática, tal como a sociedade reflexiva, deve apelar constantemente para a atividade lúcida e a opinião esclarecida de todos os cidadãos. (CASTORIADIS, 2002, p. 84).

Como processo político aberto, a democracia se desenvolve na busca de caminhos relacionados à constituição de um espaço público genuíno, construído na participação política, na discussão da natureza mesma do poder, em que a esfera pública se constitui. O espaço público, realidade histórica, não é o espaço público da opinião, transforma-se em “espaço do saber que se estabelece como condição de coisa pública, isto é, de direito à sua produção por parte de todos.” (CHAUI, 2000, p. 2).

O espaço público do saber não reduz a democracia política e social a uma escolha periódica entre rivais políticos detentores do poder decisório. Quando se pensa em democracia, pensa-se a viabilidade de se erguer um padrão de convivência social, “uma sociedade verdadeiramente política, na qual a discussão e o debate são técnica fundamental e cheia de riscos.” (FINLEY, 1988, p. 155).

O problema fundamental para se entender o sentido da democracia e da autonomia, é compreender a educação, a sociedade e a escola como processos reinventados, inseparáveis da crítica ao modelo em que se vive. A criação de indivíduos e da sociedade autônoma pressupõe novas formas de participação e de relações de poder, envolvendo uma ação crítica, pois não basta propor outro tipo de sociedade, pois que:

O conteúdo antropológico do indivíduo contemporâneo não é, como sempre, mais que a expressão ou a realização concreta, em carne e osso, do imaginário social central da época, que molda o regime, sua orientação, seus valores, aquilo por que vale a pena viver ou morrer, o impulso da sociedade, seus afetos mesmo – e o indivíduos chamados a dar existência concreta a tudo isso. Esse imaginário central da época, como se sabe, é cada mais o imaginário central capitalista, expansão ilimitada do suposto domínio pretensamente racional – de fato, da economia, da produção e do consumo – e cada vez menos o imaginário da autonomia e da democracia, (CASTORIADIS, 2004, p. 226-227).

Na sociedade instituinte não existe uma teoria completa do fazer. A teoria é um fazer que realiza o projeto de elucidação do mundo. Elucidação mediada pelas relações de poder, por leitura e interpretação da história humana, em se busca o afastamento da alienação, dominação, da exploração, nos planos individual e coletivo.

A sociedade instituinte é o novo, que se manifesta com dificuldade, mas que ainda assim é capaz de colocar-se no espaço institucional. A sociedade instituinte guarda, pois, relação com a natureza da instituição, ao mesmo tempo em que desafia o *status quo*. O desafio, porém, é menos confronto e mais fruto do desejo da inovação, sentida ou pressentida, do que é entendido como necessário. Em geral, o que se identifica como instituição restringe-se ao instituído. Contudo, o instituinte é igualmente parte da instituição. Mais ainda, o instituinte manifesta-se e, quando consegue demonstrar a pertinência e importância, é incorporado, passando a integrar a porção instituída da instituição.

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história, ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como sociohistórico (CASTORIADIS, 2000, p. 416).

O fazer da democracia e das relações de poder compreendem o horizonte da ação política na própria história porque ela mesma é histórica. Além disso, “a democracia como regime é, pois, ao mesmo tempo, o regime que tenta realizar, na medida do possível, a autonomia individual e coletiva, o bem comum, tal como ele é concebido pela coletividade concernida.” (CASTORIADIS, 2002, p. 277).

A democracia inscreve-se na história ao ser compreendida “como criação, formação, desenvolvimento das virtudes morais, do sentido de responsabilidade cívica, identificação madura com a comunidade, suas tradições e valores.” (FINLEY, 1988, p. 42). No sentido dos gregos antigos,

[...] apenas a educação (*paideia*) dos cidadãos enquanto tal pode dotar o ‘espaço público’ de um autêntico e verdadeiro conteúdo. Mas essa *paideia* não é, basicamente questão de livros ou verbas para as escolas. Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *pólis* é também cada uma delas, e de que o destino da *pólis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida política. (CASTORIADIS, 1987b, p. 302).

Ao se constituir uma sociedade política, abre-se espaço para a práxis que democratiza as relações de poder e decisão. Castoriadis chama de práxis o

[...] fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agentes essenciais do desenvolvimento de sua própria autonomia. [...] na práxis a autonomia dos outros não é um fim, ela é, sem jogo de palavras, um começo, tudo o que quisermos, menos um fim; ela não é finita, não se deixa definir por um estado ou característica quaisquer. (CASTORIADIS, 2000, p. 94-95).

A história política da democracia se estrutura como realidade social inseparável de uma “totalidade dinâmica, ou seja, como uma unidade de complexidade e processualidade.” (LUKÁCS, 1974, p. 36). É forma de existência, criação social e intencional, prática histórica mediada pela construção exigente, complexa, profunda e ampla de uma formação política que leve à constituição de um projeto político radicalmente fundamentado na democratização como possibilidade real de acesso ao poder. Ao mesmo tempo, “a democracia é o regime da autolimitação; portanto, é também o regime do risco histórico – outro modo de dizer que é o regime da liberdade, e um regime trágico.” (CASTORIADIS, 1987b, p. 304). Em última análise,

[...] a democracia é, por um lado, o regime político em que o lugar do poder está sempre vazio, e portanto pode ser desejado, pois aquele que dirige e governa o ocupa temporariamente e ao final de uma disputa, não sendo jamais seu dono. Não escamoteia o conflito, reconhecendo-o como constitutivo da democracia, inerente ao processo mesmo de sua construção, e o nomeia claramente. Nesse regime a dominação está sempre em perigo. Por outro lado, a democracia é sobretudo forma de existência social fundada na conquista da liberdade, na construção da igualdade, da cidadania de todos, na criação de direitos. (COELHO, 1999, p. 100).

Sendo um projeto de autolimitação, a democracia se organiza como *ágora* que inventa e realiza o discurso político, circunscreve as boas decisões, busca da liberdade, contrapõe-se à tirania e às formas de governo que escravizam os



homens, defendendo que o Estado politicamente deve contribuir para a realização do homem. O espaço comum da palavra viva só é possível numa sociedade de autogestão. Isso quer dizer

A liberdade numa sociedade autônoma exprime-se por estas duas leis fundamentais: sem participação igualitária na tomada de decisões não haverá execução; sem participação igualitária no estabelecimento da lei não haverá lei. Uma coletividade autônoma tem por divisa e por autodefinição: *somos aqueles cuja lei é dar a nós mesmos as nossas próprias leis.* (CASTORIADIS, 1983, p. 22).

O êxito na defesa da democracia como prática social se consolida pela participação e pela luta constante, para que não prevaleça uma prática reforçada de dominação, desde a sua estrutura e funcionamento com todos os elementos e realidades que a formam. Pensar a democracia significa compreendê-la como ato político que viabiliza formas de associar o poder a uma proposta pedagógica causada “no diálogo transformador, na qualificação pedagógica do espaço escolar e na participação político-social-cultural-profissional.” (BRANDÃO, 2002, p. 128).

O projeto revolucionário de educação que garante à escola ser compreendida como instituição por natureza cultural e educativa é o projeto que defende a autonomia do sujeito. A sociedade que virá depois dessa luta por autonomia será tão diferente desta que parece uma sociedade impensada. Essa luta coloca uma tensão entre a sociedade instituída e a sociedade instituinte que está por vir. O que cria (instituinte) e o que é criado (instituído) opõem-se, mas buscam uma união, ainda que tensa. O instituído participa sempre do instituinte até o último vir a substituir o primeiro, criando uma nova forma, outra vez, agora, instituída, que estará ameaçada por outra forma instituinte.

### 3 Educação e Democracia

A educação é direito universal, princípio fundante do homem constituído, transformado e recriado, incorporando uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer, o homem não se encontra municiado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência, mas o tempo torna-o ser cultural que indaga sobre o conhecimento produzido pela sociedade, e a escola é a principal instituição desse conhecimento.

O homem, ser cultural, interroga o próprio conhecimento, nunca pronto, dialoga com a realidade, consigo, com o outro. O diálogo, ato intencional, cultivado primeiramente pelos que o antecedem na vida social e pelos que estão sendo

formados. Trata-se de uma atividade essencial, é ato que transforma o homem em um novo ser, um ser de cultura e o educa.

Por isso, é necessário recusar o estereótipo e contrapor a formação de cidadãos tramados para não terem esperança, serem a mesmice do sistema que diz sempre igual as mesmas coisas e sofre dos mesmos dilemas. Educar não significa instrumentar, mas é formar, porquanto a formação de seres autônomos, no sentido verdadeiro e pleno do termo, implica que esses seres aprendam a amar o saber, por conseqüência, aprendam. A educação busca ser crítica e trabalha pela conquista da autonomia, por querer que seja ação, direito e ter um caráter

[...] criativo e de intervenção no sentido de produzir as humanidades de que se necessita socialmente. Trata-se de encontro entre as gerações, de *paideia* no sentido grego, de garantir nossa continuidade por um ciclo que se alimenta de elos entre as experiências dos mais velhos com aqueles que precisam aprender a caminhar na liberdade. A educação quer a continuidade social, não apenas no sentido de reprodução física e mimética da cultura estandardizada que aí está, mas uma nova síntese pessoal e particular do sujeito no “viver construindo” essa nova humanidade, em conexão com tudo e com todos. (TORRES e PASSOS, 2002, p. 27).

Como ação política, a educação aciona os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como homem. A educação possibilita a cada homem adquirir a capacidade de autoconduzir o seu próprio processo formativo.

Ao trilhar o caminho do encontro com a realidade, a educação realiza, abre, ilumina e define a existência humana na diversidade de formas que ostentam a pluralidade das culturas históricas, constituindo as novas demandas sociais e os novos desafios políticos que emergem na sociedade. É certo que não se pode esquecer que a educação é processo histórico e, ao mesmo tempo, limitada, sobretudo no mundo em que os meios de comunicação exercem uma forte influência na formação dos indivíduos. As limitações são históricas e associadas às relações de poder, nas formas de trabalho introduzidas a partir da revolução industrial, do desenvolvimento das ciências e das técnicas e de sua aplicação nos processos produtivos, da ameaça ao meio-ambiente, da organização dos Estados modernos, do advento da democracia burguesa.

O homem chega à maioria aberta ao mundo e apaixonado pela enorme dimensão da existência humana, que é o saber, ao mesmo tempo preserva um espírito de autoconservação capaz de manipular e subjugar calculadamente o ente exterior. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 83):

Mas ao mesmo tempo, a razão constitui a instância do pensamento calculador que prepara o mundo para os fins de autoconservação e não conhece nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material sensorial como material para subjugação. A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial. O ser intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo, inclusive o indivíduo humano, para não falar do animal, converte-se num processo reiterável e substituível, mero exemplo para os modelos conceituais do sistema.

Para romper com esse espírito de autoconservação, o conjunto da sociedade, por meio da educação, constitui-se e enfrenta os dilemas da humanidade e o processo de pensar a educação. Se o homem não for atravessado por práticas cidadãs que melhorem as várias instâncias do convívio social, as relações no conjunto da sociedade, será vã a produção de qualquer racionalidade. Trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, com os valores da justiça e do respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino, poderá ser um caminho salutar para a busca da “*vida boa*” ensinada pelos gregos.

O projeto de racionalidade poderá promover a democracia desde que haja espaço para o debate. Numa democracia todos podem concordar, discordar e debater os problemas. Este debate passa não só por uma postura racional, mas também pela compreensão das manifestações dos desejos do homem na direção de um processo de comunicação conduzido com civilidade.

Em termos de cidadania, que prevaleça o respeito pelas diferentes opiniões e um envolvimento construtivo. No contexto da escola, a civilidade significa a capacidade de ouvir e promover o diálogo entre todos os grupos, independentemente de suas posições.

Cabe ainda destacar que o homem necessita aprender a pensar a cultura, interrogar o saber e o agir humanos, o ser, a verdade, os valores, os conceitos inseparáveis da cultura, tendo como referência a noção daqueles que buscam uma formação completa para poder existir junto aos outros homens, como um ser igual e completo. Nesse sentido, se diz da educação que ela é uma totalidade, pois sua ação formativa compreende tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens.

Esta importância é explicada devido ao imperativo de envolver e trabalhar para criar o processo de qualidade social da educação, ratificar a inserção crítica das pessoas no mundo da cultura, tornar possível pensar a invenção cultural como criação e expressão da inteligência, da imaginação e da sensibilidade, bem como a ousadia, as idéias, a tradição, os hábitos, as práticas, os ritos, os fins.

As novas formas de política e educação compõem o mundo da cultura. E essa cultura nada apresenta de fixo e imutável, pelo contrário, é um eterno movimento em direção a algo que não se sabe o que pode ser. Por isso, educar implica retirar do indivíduo tudo o que o confina nos limites da natureza e dar-lhe outra constituição, só possível na vida social.

Abre-se, portanto, um espaço para participação e para reivindicação das necessidades sociais, políticas e culturais insatisfeitas. A ação política é entendida e estendida ao processo de formação humana, atuando sobre os meios para a produção da vida e não da barbárie. Essa é sua dimensão mais visível e prática e coloca o sentimento coletivo para desenhar e reconhecer na percepção do outro sua própria identidade, distinguindo as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e os outros sujeitos.

A educação é liberdade, recusa da heteronomia, por isso autonomia. Envolve compreender as formas de apreensão do mundo, de comunicação, de intercomunicação, de autoconhecimento, de conhecimento das necessidades humanas. Educar requer construir a ação pedagógica e política que capacite os atores envolvidos intelectual e materialmente para ativar, julgar as experiências e usufruir delas com a vida se perguntando: quem é o educador e como ele atua?

O que se requer do educador é que desenvolva a sua capacidade de observação, de análise, de julgamento e de apoio, para que sua participação política seja efetiva e dê origem a muitas conquistas democráticas.

Todas as análises feitas para compreender as dificuldades que têm os indivíduos de ascender politicamente estão relacionadas ao homem que não herda as capacidades necessárias para vivenciar a diversidade das experiências nas quais está inserido ao longo de sua vida. E quando o homem pensa que começou a aprender, vive intensamente um processo no qual não se percebe a variedade do mundo cultural, visualizado na multiplicidade de interesses que move o mundo. Vive-se um novo tempo, em que o processo social e o político se entrelaçam na angústia e incerteza das suas exigências e impõem homens com novas idéias e novos objetivos.

Pode-se, desse modo, compreender que a ação educativa, como ação formativa, é uma atividade que segue um percurso não espontâneo e mostra a fragilidade da participação política, o despreparo dos homens em entender que nenhum sistema pode excluí-los das relações sociais. Fica claro, do mesmo modo, que todo o sistema social, econômico é também político e só se viabiliza pela ação dos indivíduos, seja pelo servilismo, ou pelo imperativo de interrogar as forças do poder político-decisório.

No processo educativo há uma experiência necessária na construção de um mundo melhor: superar as dificuldades de participação política, por meio da capacidade de discernir o que é anunciado e o que realmente acontece.

O processo formativo, fundamento do ato educativo, tem o homem como fim e meio do mundo cultural e, por ele, esse mundo é construído. Essa questão é fundamental para se enfrentar as dificuldades de participação política. Uma das saídas é promover a cidadania para que os homens superem o servilismo político e o desregramento social.

É urgente se construir espaços de discussão na escola que contemplem a elaboração do conhecimento, a participação social e a cidadania. Essas três ações ao entenderem o sujeito e sua dignidade como fim, apresentam a escola autônoma, qualificando a vida de seus sujeitos por meio da invenção e sistematização do conhecimento. Sem esse processo, não haveria escola e, tampouco, o homem se colocaria como ser autônomo frente ao mundo, mundo esse produzido à sua imagem e semelhança. Aqui se entrelaçam temas relativos à vida cultural, social, política, e de responsabilidade ética, individual e coletiva desse homem. Para Castoriadis (2002, p. 258),

[...] desde seu nascimento, o sujeito humano é presa de um campo sócio-histórico, é colocado sob o domínio ao mesmo tempo do imaginário coletivo instituinte, da sociedade instituída e da história, da qual esta instituição é o resultado provisório. A sociedade não pode fazer mais do que, em primeiro lugar, produzir indivíduos sociais, que lhe são conformes e que a produzem por sua vez. Mesmo quando nascemos em uma sociedade conflituosa, o terreno do conflito, o que nele está em jogo, as opções são pré-dadas; mesmo se devemos nos tornar filósofos, é *esta* história *desta* filosofia, que será o ponto de partida da reflexão, e não outra.

A escola como instituição é responsável pelo reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico, mundo da vontade e da aquisição dos conhecimentos que constituem a herança social que cada um recebe ao ser transformado em sujeito cultural. O homem é formado para a ação, a aceitação do outro, a noção de limites e para construir a noção de dever. Neste plano, ingresso no que se deve entender como a formação e desenvolvimento dos princípios da ética, necessários a todos os homens. Somente nesse plano pode-se considerar completa a tarefa do que se diz por educação.

Mas poder traduzir simbolicamente o mundo não é suficiente. A partir dessa possibilidade, começam a germinar formas novas de produção e de sensibilidade. O homem deve não apenas sentir o mundo, mas estabelecer correlações, valores, antever experiências, avaliar, fixar, repetir, ou evitar o que se considera positivo ou negativo (bom e mau, bonito, feio, agradável, desagradável), enfim, desenvolver as potencialidades da sensibilidade e da memória.

Espera-se que o homem seja capaz de conhecer o mundo que lhe antecipa a ordem da existência e de reconhecer que o existente é composto de coisas que

não dependem dele para existir. Há também coisas que poderiam não existir, ser diferentes do que são, ser incorporadas à minha existência ou não, e outras que guardam interesses diversos para pessoas diferenciadas.

Ninguém necessita conhecer tudo o que homem produz e como o produz, nem terá competência para tal, nem possuirá todas as habilidades disponíveis no mundo humano. O homem descobre que não está só no mundo, nem realiza a sua existência de modo solitário e isolado. Ele necessita construir inter-relações com outros seres e com a natureza.

E, então, formar o homem, inseri-lo no mundo, organizar e promover a produção das condições próprias de existência, prepará-lo para compreender-se como participante de um processo civilizatório, no qual se torna responsável pelo bem-estar pessoal e dos outros, e pela incessante busca do conhecimento. Por essa razão,

[...] é preciso compreender e constituir a escola como instituição que, em seu trabalho sociocultural e educativo, privilegia a formação humana, a invenção e a afirmação da igualdade, da autonomia, da liberdade, da “con-vivência” democrática, da vida pessoal e coletiva como existência ética e feliz, bem como a inserção de todos na vida intelectual, no processo civilizatório de produção de direitos, de humanização da natureza, da existência social e do próprio homem, com a construção de novas relações interpessoais e sociais. Instituição que forma sujeitos culturais, cultiva uma sólida cultura comum, produtora e expressão de identidade pessoal, local, e nacional, sem perder de vista sua dimensão universal e não utilitária, a escola a ser criada insere crianças, jovens e adultos no aprendizado e no cultivo do pensamento, das ciências, da tecnologia, da filosofia, das letras, das artes plásticas, do teatro, do cinema, da música, da dança, da ginástica, do esporte. (COELHO, 2002, p. 28).

A instituição que forma sujeitos culturais conhece a função e o objetivo do ato pedagógico em que o saber historicamente acumulado pela humanidade deve ser trabalhado. No confronto entre o saber do educando e o saber da humanidade, o educando amplia o seu saber e constrói aptidões cognitivas. O importante na ação educativa é que os autores envolvidos construam o seu dizer, a sua própria palavra e desenvolvam o direito de se pronunciar. O ato pedagógico, centrado no conhecimento por exigência intrínseca, é participante e democrático.

Não se pode desconhecer, no entanto, as enormes dificuldades para que o homem atue na vida social norteado pelo já regulamentado. O mundo humano não é um mundo pré-determinado, é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como vontade, autonomia dos sujeitos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda dentro de um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos fatores conjunturais e dos espaços sociais em que os indivíduos vivem as

relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos com os quais se relacionam, os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais.

O domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humano nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética, uma necessidade da educação, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades. A formação humana só estará finda se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal.

Esses indicativos assinalam que o processo educativo desenvolvido não poderá ser fragmentado e hierarquizado, nem qualquer de suas partes ser eleita como mais importante do que outra. Esse procedimento tenderia a uma espécie de ideologização da educação. Mas isso tem acontecido. Em que sentido? Desde o início dos tempos modernos alguns dos procedimentos próprios da ação escolar, isto é, a transmissão, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades têm sido destacados e constituídos em núcleo da educação. Os processos de escolarização têm negado absolutamente a emancipação. Adorno procura dar uma resposta afirmativa a essa angústia:

[...] não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H. Becker], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2000, p. 141-142).

Pode-se identificar a lógica desse fenômeno. A partir dos tempos modernos ocorreram diversos movimentos para universalizar a educação escolar e essa universalização tem sido cada vez mais entendida como universalização da educação. Como a educação escolar sempre teve por característica central refletir as questões do conhecimento e da formação de habilidades, as concepções de educação e de escola foram se identificando até se dissolver absolutamente o sentido de formação humana, reduzida ao plano dos domínios dos conhecimentos.

No entanto, pode-se perceber, na atualidade, um movimento crescente em sentido contrário. Na medida em que os meios e as formas atuais de educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a escola os olhares dos povos, na esperança de que ela realize um trabalho e não apenas de escolarização. Daí a necessidade de uma outra visão da escola, do trabalho dos educadores e da relação da escola com a sociedade, bem como de uma reflexão sobre o seu sentido e importância.

A formação integral do homem é construção democrática, implica um contínuo aprendizado, com ensaios e claudicação, idas e vindas, em busca de aperfeiçoamento. Sem esse exercício, o processo democrático fica congelado, sem espaços para conquistas e aprimoramentos o que significar a sua morte. E, então, o exercício da autonomia implica riscos, sobretudo numa cultura patrimonialista, na qual o superior hierárquico é o responsável, em princípio, por tudo. Descentralizar e trabalhar com subordinados hierárquicos autônomos é, antes de tudo, arriscar ser responsabilizado por algo que não está sob seu controle. Trata-se, sem dúvida, de um longo e tortuoso caminho, em especial, num mundo de tutelados.

Aprender a não ser tutelado é ato essencialmente social e político. Quando falta ao sujeito esta compreensão ou quando lhe é negada esta condição, torna-se um ser amorfo, ausente, potencialmente manipulável, um mero ocupante de espaços físicos, um conformado observador das decisões do mundo que o cerca. A compreensão da essencialidade política do homem torna-se fundamental ao próprio entendimento da sociedade em que vive. Não há como separar, dissociar o indivíduo do seu meio social, nem como deixar de reconhecê-lo nas ações políticas que definem a complexidade das relações de poder na sociedade.

## 4 Considerações Finais

O percurso trilhado para se compreender o desenvolvimento da democracia passa pelo entendimento de que “discutir democracia significa discutir política.” (CASTORIADIS, 2002, p. 256). O desenho dessa realidade leva a uma análise cujo sentido é dimensionado no referencial grego da pluralidade qualitativa, sobrepondo-se à quantitativa. Essa é a repetição incansável do mesmo; aquela é o reino da diferença, da heterogeneidade, da multiformidade, da diversidade múltipla que desperta o interesse e a curiosidade, passando a idéia de que, sendo plural, ligada à cultura, sua coordenação seja construída na unidade, como condição da diversidade.

A mediação democracia-autonomia vincula o conhecimento dialético às múltiplas determinações que constituem a relação ativa entre a autonomia do sujeito coletivo e do sujeito individual a uma razão que não é a subjetiva, mas a razão objetiva. Tal aspecto transforma o aprendizado para pensar o real, extraindo daí a dimensão de totalidade. Para Kosik (1976, p. 35),

[...] a categoria da totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos



em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saía constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

A dimensão da totalidade é forma de existência e criação social, tornando a democracia intencional, decorrente de uma prática histórica mediada pela ação exigente, complexa, profunda e ampla de uma formação política. Por isso, é um processo radical que se estrutura, como necessidade social, consubstanciado no desenvolvimento humano, recriando o público pela ação. A democracia não se dá apenas como direito ao voto, mas se consolida além do voto e o extrapola pela fiscalização, pela participação, pela luta constante, como ação e processo de articulação das forças organizadas da sociedade, significando a vontade de saber e a abertura para ousar.

No imaginário do homem o desafio de inventar uma sociedade que não encubra suas fraturas existentes entre as potências individuais e a constituição de uma potência coletiva, representada pela perda das certezas que se diluem facilmente no relativismo das microverdades ou nas certezas subjetivas. Não existe um espaço neutro de onde se possa contemplar a instauração política. Os espaços de participação são produzidos culturalmente e se apresentam com aprimorada elaboração dos elementos que compõem as referências que circundam nossas práticas democráticas. É um projeto revolucionário em que “a democracia revela, assim, a sociedade histórica, por excelência, a sociedade que por sua forma acolhe e preserva a indeterminação em contraste notável com o totalitarismo que, edificando-se sob o signo da criação do novo homem, na realidade agencia-se contra essa indeterminação.” (LEFORT, 1991, p. 31).

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Solettrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e constituição do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.106-145.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: As Encruzilhadas do Labirinto VI**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto IV:** a ascensão da insignificância. Tradução de Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A instituição imaginária da sociedade.** 5. ed. Tradução de Guy Reymond. Rio de Janeiro: Paz e Terra São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto I:** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 1987a.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto II:** os domínios do homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Socialismo ou barbárie:** o conteúdo do socialismo. Tradução de Milton Meira do Nascimento e Maria das Graças de Souza Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Ildeu Moreira. Educação, escola, cultura e formação. ENCONTRO REGIONAL DE PSICOPEDAGOGIA, 12, Goiânia, 2002. **Anais...** Goiânia, 2002, p. 26-33.

\_\_\_\_\_. Autonomia da escola, gestão democrática e educação para a cidadania. In: Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Gestão democrática:** 1º curso de capacitação para candidatos a gestores educacionais. Goiânia, 1999, p. 91-103.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna.** Tradução de Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFORT, Claude. **As formas da história:** ensaios de antropologia política. Tradução de Luiz Roberto Salino Fortes e Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e a hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

TORRES, Artemis e PASSOS, Luiz Augusto. Educação: tarefa da democracia. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá: EDUFMT, v. 11, n. 19, jan./jun. 2002, p. 19-29.

Data de recebimento: 06/06/2008

Data de aceite: 18/06/2006.

# As tensões teóricas entre Modernidade e Pós-Modernidade: Efeitos nas políticas públicas brasileiras

Theoretical tensions between modernity and Post-Modernity:  
effects in the brazilian public politics

SILVA, Ivone Maria Ferreira da (UFMT)<sup>1</sup>

SILVA, Rose Cléia Ramos da (UFF)<sup>2</sup>

## Resumo

Importa discutir, nos limites deste texto, quais as influências que as tensões de nível teórico-prático da modernidade e da pós-modernidade são mais claramente identificadas em âmbito científico. Discute-se o legado da modernidade e os elementos que revelam as novas tendências teóricas, chamadas de pós-modernas, que abandonam categorias de análise dos fenômenos da realidade que situam as lutas de classes e o processo histórico, optando por uma centralidade para a compreensão crítica do real. Em que bases são consolidadas as políticas públicas brasileiras e qual a leitura se pode fazer no âmbito dessas tensões?

**Palavras-chave:** Modernidade. Pós-modernidade. Políticas públicas.

## Abstract

This essay aims to show what influences in the practical and theoretical levels of tensions of Modernity and Post-Modernity are more clearly identified on scientific scope. Discusses the legacy of Modernity and the elements that reveal the new theoretical tendencies, called Post-modernity, that abandon analysis category of reality phenomena that establishes the class struggles and the historical process with centrality for the critical comprehension of reality. In which basis are the Brazilian public politics consolidated and what can we understand about the scope of these tensions?

**Key-words:** Modernity. Post-modernity. Public politics.

---

1 Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT. Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n, Coxipó, CEP: 78.060-900, Cuiabá, MT, Brasil. E-Mail: <ivone.ferreira@terra.com.br>.

2 Mestre em Educação – UFMT. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói-RJ, Brasil. Endereço profissional: UFMT – Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT, Brasil. E-Mail: <roseclaiaramos@terra.com.br>.

## Introdução

Para atualizarmos o tema da modernidade enquanto projeto ilustrado que nasce com a Idade da Razão, no século XVIII, requer, antes, situarmos as determinações históricas que estão na base desse processo. Trata-se de eventos sociais que contribuíram para as transformações societárias que ainda hoje têm efeito sobre a realidade sociohistórica contemporânea. Para tanto, serão tecidas, de modo contextualizado, alguns fatos da história do Ocidente, que repercutiram diretamente nas atuais divergências teóricas entre esses dois paradigmas (?) ou épocas.

### As “revoluções” que mudaram o mundo...

O Iluminismo, a Ilustração, a Modernidade e a Razão não aconteceram por obra do acaso, mas deram forma às profundas transformações que ocorreram na Europa Ocidental, desde as grandes navegações que saíram em busca de novas terras, metais preciosos e conhecimento científico (astronomia), das reformas religiosas, com Lutero e Calvino, enfraquecendo o poder clerical; da Revolução comercial, que deu origem ao capitalismo e às revoluções Francesa e Industrial. Acontecimentos históricos emblemáticos, considerando-se a sua importância para a história das idéias, principalmente porque a maioria dos estudiosos os define como divisas da Idade Moderna. Assim, tocamos, pontualmente, em alguns desses acontecimentos - sem nenhuma conotação valorativa *a priori* -, apenas à guisa de ilustração de um momento definidor para a história social, com inflexões que se remetem ao mundo contemporâneo.

Começamos pela Revolução Comercial, que se constituiu num dos fatores primordiais para a crise do sistema feudal. Ocorrida entre os séculos XI e XIII, transformou camponeses em burgueses, mediante a emergência do comércio urbano, a formação e o enriquecimento de novas cidades, possibilitando o fortalecimento das relações sociais daquele período. Como decorrência, cresceu também o capitalismo, com a propriedade privada dos meios de produção, o advento do trabalho assalariado, a aplicação dos lucros e a livre concorrência. Foi na fase do mercantilismo que o Estado passou a intervir na economia, atraindo dividendos para as coroas. Nesse contexto, as vítimas foram os artesões.

A revolução comercial resultou, ainda, na ascensão da burguesia, no resgate da escravidão e no progresso da agricultura. Além disso, contribuiu para a formação da classe capitalista, para o aumento do mercado consumidor e da matéria-prima, que chegou às colônias levando o desenvolvimento das manufaturas; esse

processo culminou com a Revolução Industrial. Transformações que ocorreram concomitantes à longa transição do modo de produção feudal para a economia capitalista, representando a substituição da velha aristocracia rural por uma nova classe: a burguesia comercial<sup>3</sup>.

Resumindo Ordoñez e Quevedo (2000), diríamos sobre a Revolução Industrial, deflagrada na Inglaterra por volta de 1780, que resultou nas inovações tecnológicas, em especial do aparecimento da máquina a vapor, na passagem do regime agrário para o industrial, substituindo o trabalho familiar e manufatureiro pelo maquinismo fabril, transformando-o num novo processo produtivo baseado nas funções e responsabilidades do empresário-capitalista e do operário-trabalhador: o primeiro passa à condição de dono da mão-de-obra empregada na produção.

A ausência de invenções tecnológicas, até aquele momento, aprisionara o homem numa condição socioeconômica que o impedia de ir além. Apesar de vários países já terem experimentado algum tipo de técnica no trabalho manual somente a partir da modernidade capitalista as relações de trabalho sofreram mudanças com as invenções tecnológicas o que implicou em profundas transformações sociais. Até então, os instrumentos de trabalho existentes equiparavam-se aos mesmos utilizados na Idade da Pedra.

A partir dessas colocações, podemos reiterar conclusões já sabidas: que a indústria foi desenvolvida tanto para responder às necessidades de aprimoramento das técnicas produtivas artesanais - através das descobertas científicas, como para responder a uma demanda cada vez maior do mercado capitalista em expansão. Resultaram ainda dessa revolução: o alargamento do comércio internacional, o êxodo rural, gerando mão-de-obra boa, barata e abundante; a substituição da manufatura pela fábrica e a transferência de capitais do campo para a cidade.

A todos fatores somaram-se profundos problemas estruturais, incluindo a pobreza, derivada do crescimento acelerado das cidades e do esvaziamento vertiginoso das áreas rurais. Uma inversão piramidal da vida, antes concentrada no campo, agora invadindo as cidades despreparadas para acolher a nova população que se instala nas periferias e nos cortiços - *locus* de vida de trabalhadores pobres e dos novos “cidadãos” urbanos.

---

3 Esse desfecho culmina com o que Abbagnano define como a idade do Renascimento (séc. XIV a XVI), uma renovação cultural e estética na literatura e nas artes ocorrida na Itália “[...] renovação moral, intelectual e política obtida através do retorno aos valores daquela civilização em que se julga que o homem tenha conseguido sua melhor realização: a civilização greco-romana [...]. Do Renascimento aponta as seguintes características: humanismo, renovação religiosa, renovação das concepções políticas - Maquiavel e Locke - e o naturalismo - interesse pela pesquisa direta Aristóteles.” (ABBAGNANO, 1962, p. 819).

Podemos dizer, ainda, que as conseqüências danosas da Revolução Industrial foram consideradas problemas ou *(de)feitos da modernidade*, impondo, dessa maneira, as características que conformaram o capitalismo moderno: o progresso técnico, a busca do lucro e a divisão das classes constitutivas do processo produtivo em consolidação. Essa revolução, que se espalhou pelo resto do mundo de forma desigual, no tempo e no espaço, chegou tardiamente na América Latina, no século XX, e, em alguns países, sequer chegou. Assim, foi a revolução industrial que mudou de forma radical a feição do mundo moderno. Mudança para melhor, ou para pior, na vida das pessoas e da sociedade, dependendo do ângulo teórico e ideopolítico em que se analisa.

Quanto à Revolução Francesa de 1789 e as suas raízes políticas, é possível afirmarmos que esse movimento revolucionário repercutiu em transformações muito importantes para o mundo. A França vivia um período reformista e para sanar as contas do Reino, aumentadas pelo custo das guerras externas, que mergulhou o país numa crise econômica, política e social agravada pelo preço do pão, foi capaz de abrir profundas fraturas no antigo regime. Viviam-se um período de muitos conflitos e também, de muitas articulações políticas para salvaguardar os interesses da Coroa. Esse clima foi adensado por um novo ambiente cultural produzido pelos filósofos iluministas que, com suas idéias reformistas e revolucionárias, jogavam mais lenha na fogueira das insatisfações populares.

Após dois séculos do ocorrido, a Revolução Francesa ainda emite seus ecos por todo o mundo. “Uma revolução que despertou nossa contemporaneidade” (MOTA, 1989, p. 206), pois rompeu com a estrutura estamental, consolidou a unidade do Estado Nacional, disseminou a educação pública, a formação de militares profissionais, criou moedas e bancos e instituições públicas de ensino e de cultura, incentivou a pesquisa em pleno processo revolucionário e implantou a República, considerada “provavelmente a mais notável assembléia na história do parlamentarismo” Finaliza o autor: “Não foi pouco. Testou-se a cidadania plena, sentiu-se o limite da história” (idem, p. 211).

Mesmo com a importância das revoluções francesa e industrial, não foi o século XVIII que descobriu as luzes. O Iluminismo expressa, propaga, tornando a razão um eixo central da história e do desenvolvimento humano. Contudo, antes de D’Alembert, Voltaire, Montesquieu, Robespierre, James Watt, Taylor e Ford, já existiam, também, Descartes, Newton, Locke, Bacon. Este último, investindo contra os preconceitos, a tradição e a inércia espiritual com seu método experimental; Descartes, fazendo da “luz natural” uma metáfora para explicar o racionalismo cartesiano; e Locke, com seu entendimento humano, faz da experiência a fonte do conhecimento, “submetendo o intelecto humano a uma minuciosa dissecação.” (FORTES, 1991, p. 24).

Finalizando nossa discussão sobre Iluminismo e Ilustração, diríamos que os acontecimentos econômicos e sociais ocorridos ao longo da transição feudal, deram luz à razão. O mundo real revela-se ao indivíduo pela via da ciência, tornando a nova racionalidade um conhecimento sistemático e científico e, ao mesmo tempo, um conhecimento universal, público e acessível ao homem; exterminando as crenças e dogmas que, até então, dominavam a consciência humana, valorizando a liberdade e autonomia da razão subjetiva; revelando, por fim, a capacidade intelectual do indivíduo.

## Feitos e (de)feitos da modernidade<sup>4</sup>

Podemos afirmar que nos feitos da Modernidade, são tributados, em especial, os acontecimentos historicamente considerados revolucionários, antes e depois do século XVIII.

Marcondes atribui como um grande feito da modernidade, a revolução científica dos séculos XVI-XVII, por serem consideradas principais fatores desencadeantes do pensamento Moderno. Foi chamada de “nova ciência” e representada pela revolução copernicana, na qual Nicolau Copérnico formulou a teoria de sistema solar heliocêntrico, que se opôs ao modelo geocêntrico de cosmo, da tradição aristotélica. Galileu reproduziu esse confronto em: *Diálogo sobre os Dois Grandes Sistemas do Mundo*, 1632, e morreu por isso. (MARCONDES, 1994, p. 17).

A Modernidade desvelou a razão humana, atribuindo-lhe um cunho de criticidade que permitiu castigar as superstições e os fanatismos religiosos predominantes na (in)consciência dos homens; criticou a religião no sentido de afastar seus dogmas; defendeu o livre-arbítrio, a natureza racional do homem, a virtude e o saber.

Muitos autores atribuem a emergência do capitalismo à modernidade – enquanto um novo modo de produção no domínio econômico do mundo. Ela é também considerada como força libertadora, utopia, solidariedade social, crítica da realidade social; luta contra o despotismo, contra a ignorância; promessa de liberdade, igualdade, progresso e felicidade. A Modernidade impõe-se, dessa forma, como a substituição do sobrenatural, do mítico, do mágico; como ruptura e criação de uma nova cultura, criação de vanguardas na arte, literatura, escultura, pintura, arquitetura; modernidade como surgimento das ciências sociais; como paradigma criador de uma sociedade racional e secularizada, que substituiu a figura de Deus pela figura do homem.

---

4 A síntese dos feitos e (de) feitos da modernidade encontramos nos seguintes autores: Harvey, Giddens, Bauman, Touraine, Quijano, Arrosa Soares, Löwy, Souza Santos, Boris Franquel; Bermam e Rouanet.

Outros autores dizem, ainda, que a Modernidade transformou a razão num órgão de libertação humana, submetendo os indivíduos às leis naturais, em oposição ao sobrenatural, ao mesmo tempo em que exaltou a vontade coletiva transformando o homem em sujeito da história. A Modernidade criou, ainda, a riqueza e dela emergiram novas classes sociais – novos sujeitos sociais; criou o burgo, a cidade e a metrópole na expectativa de um progresso contínuo; criou um novo mundo, uma nova ciência, um novo pensamento econômico e filosófico – o liberalismo de Locke; criou a democracia política; lutou contra os conservadores da velha ordem feudal aristocrática; fomentou o socialismo científico (Marx e Engels) e criou novos pensadores sociais – Durkheim, Weber, Marx, Engels, Comte, Le Play, Simmel, Tocqueville, Tönnies, Freud, entre outros – que, apesar de modernistas em seu tempo, criticaram a modernidade apontando seus (de)feitos de então. Vamos aos (de)feitos de agora, no entendimento dos autores que se seguem.

No geral, as críticas antigas e atuais acusam a Modernidade de uma série de atrocidades decorrentes, fundamentalmente, da instrumentalidade que se fez da razão científica.

Em Löwy, & Bensaïd (2000), encontramos uma Modernidade da barbárie, deixando entrever que poderia existir outra Modernidade. Seus traços constitutivos são as duas grandes guerras mundiais<sup>5</sup>, a escravidão, o extermínio de povos (indígenas), o holocausto nazista com suas câmaras de gás, nos campos de extermínio de judeus pelo Terceiro Reich; torturas de prisioneiros políticos, resultado das várias ditaduras modernas de esquerda e de direita, como o fascismo e o stalinismo; guerra norte-americana no Vietnã. A modernidade inventou a máquina a vapor, mas também a bomba atômica testada em Hiroshima e Nagasaki.

Para Berman<sup>6</sup>, a Modernidade se constitui num conjunto de experiências que inclui possibilidades e perigos, representados por palavras ou expressões como: sólido, turbilhão, descoberta, mudança, industrialização, tecnologia, pressões, liberdade, identidade, etnias, destruição, explosão demográfica, catástrofes, medo, nostalgia, vergonha, arte, cultura, crescimento urbano, comunicação de massas, desenvolvimento, ambigüidades, contradições, Estados Nacionais, brilho, profundidade, indivíduo,

---

5 Algumas atrocidades provocadas na modernidade, incluindo as duas grandes guerras mundiais do século XX – foram bem analisadas por Eric HOBBSBAWM em “ERA DOS EXTREMOS: O breve século XX 1914 -1991”, 1995.

6 Trabalhamos desse autor apenas a introdução intitulada Modernidade, Ontem, Hoje e Amanhã do livro: “TUDO QUE É SÓLIDO DESMANCHA NO AR”, com o objetivo de mapear suas compreensão de modernidade. Portanto, sequer mencionamos outros conceitos discutidos pelo autor, exemplos: modernismo e modernização.



sociedade, movimentos sociais, governantes políticos e econômicos, controle, manipulação das instituições, fragmentos, modernismo e modernização. A soma de tudo isso, ao mesmo tempo em que promete felicidade, conhecimento e transformação, ameaça destruir tudo aquilo que conquistamos, principalmente, a liberdade de pensar pelo nosso próprio intelecto e de colocar essa racionalidade a serviço do mundo.

A Modernidade atravessa o tempo e o espaço e tem a capacidade de unir os homens quando os interesses convergem (classe, nacionalidade, ideologia, religião), mas contraditoriamente, separa-os quando os conflitos aparecem.

A Modernidade é atravessada por acontecimentos que começam no século XVIII e invadem o século XX e Berman refere-se a esse turbilhão de acontecimentos como modernização<sup>7</sup>, dividindo a Modernidade em três fases: a primeira, do século XVI até o fim do século XVIII, quando as pessoas começavam a experimentar a vida moderna [...] num estado de *semicegueira*. A segunda tem como marco inicial a Revolução Francesa, período que combina modernismo - enquanto movimento cultural de idéias e valores que insuflou a vida do povo francês - e a modernização, enquanto transformações nas estruturas econômicas, políticas e sociais, alterando a rotina da sociedade e o modo de viver e pensar dos indivíduos. No século XX vivemos a terceira fase da Modernidade, com a expansão da modernização para o resto do mundo, quando o modernismo<sup>8</sup> atinge seu apogeu na arte e no pensamento.

Segundo Berman, Marx já desvelara as contradições dessa época, ao observar que: “[...] em nossos dias tudo parece impregnado do seu contrário. [...]. O maquinário dotado de poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo.” (BERMAN, 1989, p. 19). Referindo-se ainda a Marx, o autor afirma que, mesmo crítico da Modernidade, o filósofo alemão foi um moderno, pois confiava na capacidade humana de reverter seu lado negativo; confiou, precisamente, na classe mais atingida pelas contradições da Modernidade: a classe operária chamada por ele de “novos homens”, porque capazes de resgatarem os compromissos da Ilustração: igualdade, liberdade, felicidade e progresso; contrário do que vinha ocorrendo: progresso sem igualdade, liberdade e felicidade.

---

7 Nossa compreensão de modernização traduz-se pelas mudanças econômicas, políticas e sociais referentes aos estágios de desenvolvimento do capitalismo.

8 Rousseau é um dos arquétipos do início da idade moderna com sua novela “A nova Heloísa”, em que o herói escreve para a mulher amada expressando seu estado de torpor e embriaguez diante do turbilhão de sentimentos que representa viver em uma grande metrópole.

Sobre o século XX, é senso comum afirmar a explosão de acontecimentos históricos que envolvem toda a dinâmica societária. Para Berman foi um dos períodos mais ricos da história da humanidade, espalhando sua energia criativa pelos quatro cantos do mundo.

Até aqui, já podemos tirar uma *primeira ilação* quanto ao debate intitulado de pós-moderno: de uma leitura dialética passou-se a uma leitura positivista, já que para os modernos do século XIX, era tudo e nada; para os (pós)modernos do final do século XX é tudo ou nada. Visões que polarizam e engessam a Modernidade, impedindo-a de superar suas contradições. Nesse sentido, Modernidade não é somente o triunfo da razão, mas tudo aquilo que o homem é capaz de fazer de bom e ruim quando utiliza a razão, na medida em que assume as rédeas do próprio destino e se torna “sujeito pensante” e ativo. Tanto pode criar como pode destruir. Parece que os pós-modernos só se lembram da segunda possibilidade.

Em Rouanet (1987), encontramos novas contribuições sobre o debate da Modernidade, mediante uma rica análise sobre: Ilustração, Iluminismo, Razão, Modernidade e por que não: Pós-modernidade. Vamos conferir algumas dessas contribuições, sem jamais ter a pretensão de esgotá-las.

Inicialmente, o autor trava um longo diálogo com Walter Benjamin, Habermas, Foucault e Erasmo, este último precursor dos enciclopedistas do século XVIII (1987, P. 278), identificando nos diferentes autores traços de Modernidade e herança iluminista. Conversa, também, com alguns pós-modernos: Jean Braudrillard, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jean-François Lyotard, Daniel Bell, Jacques Derrida, entre outras referências, mostrando que não há novidade nenhuma na pós-modernidade, à medida que está contida na própria Modernidade. Consideramos pertinente destacar a concepção de Iluminismo de Rouanet:

Propus o uso de Iluminismo para designar uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica que combate o mito e o poder a partir da razão. Nesse sentido, o Iluminismo é uma tendência trans-epocal, que cruza transversalmente a história e se atualizou na Ilustração, mas não começou com ela, nem se extinguiu no século XVIII. (ROUANET, 1987, p. 28).

Portanto, o Iluminismo é atual, contemporâneo e compreendido pelo autor – como pela maioria dos modernos – como movimento intelectual que no conjunto de suas idéias produziu, entre outros acontecimentos, a sociedade do liberalismo e do socialismo (real) – resultado das revoluções burguesas européia contra o feudalismo. Pensamento liberal que foi se construindo

baseado nas idéias de tolerância, de Voltaire; das garantias contra o Estado, de Montesquieu; das idéias de progresso, em Condorcet, e do papel da ciência e da moral, em Diderot.

*Uma segunda ilação:* o Iluminismo foi um movimento reformista que produziu revoluções e mudou a ordem do mundo e que alguns atribuem como desordem, o que não deixa de ser verdade em certos aspectos, como a modernização capitalista, quando bem analisada e criticada.

Rouanet discute, também, os ideais da Ilustração enquanto uma corrente de idéias que floresceram no século XVIII – momento central do pensamento iluminista – afirmando que os ilustrados tinham como principal bandeira a razão; como fé, a ciência; como crença, o progresso e, como teleologia, a individualização e autonomia do homem. Acreditava-se que esses ideais seriam conquistados mediante mudanças profundas nas relações sociais. O autor desculpa a Ilustração das críticas que lhe são atribuídas, por não ter cumprido todas essas promessas, e defende a centralidade que a mesma adquiriu no movimento iluminista, sua manifestação mais viva ou sua realização mais completa.

*Terceira ilação:* parece-nos que Foucault viveu um conflito entre a existência de uma razão, que tem a capacidade de criticar e denunciar o poder, e uma razão que serve de instrumento para a reprodução do próprio poder em todos os níveis: econômico, político, social e cultural. Na mesma linha crítica de Weber, Horkheimer, Habermas e o próprio Rouanet, que, inclusive, defende um novo Iluminismo. Conflitos que serão vivenciados por todos aqueles que ainda desejam resgatar os feitos da razão, na própria Modernidade.

Quanto a Habermas, a conversa se dá em torno da teoria da ação comunicativa, confirmando um autor em defesa da Modernidade; porém, uma Modernidade que está inconclusa. Para tanto, constrói sua proposta, em substituição à razão instrumental, baseada numa razão comunicativa. Não considera a Modernidade como um projeto falido, mas apenas incompleto. Não a nega, todavia, deseja completá-la mediante um novo paradigma – o da racionalidade comunicativa – resgatando as virtudes contidas no projeto iluminista. Posição contrária a Foucault, que repudia a Modernidade.

*Uma quarta ilação:* a posição de Rouanet alia-se à de Habermas, à medida que afirma: “[...] as patologias da modernidade só podem ser corrigidas pela própria modernidade.” (1987, p. 150).

Maior defesa da Modernidade, Rouanet nos indica com o próprio título de seu livro: *Mal-Estar na Modernidade*. Lá, está escrito Mal-Estar (na) e não (da) Modernidade, o que nos permite uma *quinta ilação*: na Modernidade cabem todas as críticas, sem, no entanto, debitá-las ao projeto histórico herdado do Iluminismo ilustrado. Há, no entanto, que se pensar uma nova

racionalidade; assim como uma nova Modernidade, a que autor chama de racionalismo neomoderno.

Aqui encontramos uma *sexta ilação*: a crítica de fundo da Modernidade está na substituição do teocentrismo pelo antropocentrismo e, mais particularmente, pelo etnocentrismo: A universalidade do homem que substituiu a universalidade de Deus. Mais precisamente, o homem europeu e a constituição dos direitos universais. O marxismo, enquanto corrente de pensamento da esquerda moderna, também é culpado por defender princípios e leis universais, tanto do ponto de vista epistemológico, filosófico quanto político. Aqui se inclui a crítica às grandes narrativas, ao determinismo econômico e à luta de classes.

Resumindo, Rouanet afirma que a crítica da Modernidade recai sobre o homem idealizado pelo projeto iluminista: negam-se os seus direitos e, portanto, o humanismo. O verdadeiro adversário é o particular que oprime: o racismo étnico que criou o particularismo branco, negro, judeu, árabe etc; o colonialismo, representado pela busca da própria identidade, que pode ser uma nova forma de segregação; o sexismo, em que a mulher é uma invenção do homem, assim como o negro é uma invenção do branco. A diferença entre homens e mulheres também pode ser uma forma de segregação. Seguem-se outros particularismos: a loucura, a língua, a cultura jovem etc. A particularidade condena o ser genérico criado pela Ilustração, diz o autor. É preciso, então, libertar a universalidade das amarras contra-iluministas. Para o autor, é preciso pensar um novo iluminismo (ROUANET, 1994, p. 46).

## Que fazer com a pós-modernidade?

Para pensar a pós-modernidade, propomos, neste artigo, uma linha de diálogos pertinentes sobre os conflitos teóricos da pós-modernidade, mesmo tendo claro que a temática atravessa o debate da Modernidade, ou sua crítica; daí, inclusive a razão do *pós*. Todavia, para melhor interferência nesse debate teórico, é bastante apropriado remetermos a alguns autores que discutem de forma crítica as fragilidades do modismo pós-moderno. Netto e Wood, por exemplo, são autores modernos convictos, cujas análises fazem a *ponte* entre a Modernidade e a pós-modernidade, e ambos consideram a segunda, a raiz da crítica à primeira. Com esses autores, fica demarcada nossa perspectiva sobre essa temática.

Netto (2002) discorre sobre um tema que nomeou *de Pós-modernidade: gênese, significado histórico e traços constitutivos*. Mas, para efeito desta conclusão, extraímos apenas aquelas análises referidas à Modernidade, mesmo já tendo

afirmado que hoje essa discussão está totalmente entrelaçada, principalmente, quando se remete às críticas da razão e da Modernidade.

Wood propõe-se a debater acerca de elementos que possam dar conta da criticidade, tão necessária para uma relação combativa dos meios perversos utilizados pela classe que detém o poder econômico no capitalismo. Sobre isso, traz uma reflexão sobre nossas dificuldades para enfrentar os novos ardis capitalistas já que, “[...] não sabemos como agir contra o capitalismo; estamos esquecendo mesmo como pensar contra ele.” (1999, p. 21).

Assim, na atualidade, alguns autores identificam a pós-modernidade como um novo construto teórico ou uma nova episteme, o que Netto nega terminantemente, afirmando com suas palavras que “[...] não há uma teoria pós-moderna. Não há uma posição teórica pós-moderna. Há campos distintos que se reclamam como pós-modernos. Não há um teórico pós-moderno. Existem teóricos pós-modernos”, citando, entre outros, Lyotard como um exemplo expressivo de intervenção pós-moderna no campo da epistemologia.

Mas, o que Netto pensa da Modernidade? Vejamos: “[...] a Modernidade é um programa sociocultural da Ilustração [...] é a projeção sociocultural da Ilustração [...]” identificando a Ilustração como um capítulo do Iluminismo - projeto racionalista que tem sua origem na polis grega e atravessa vários processos históricos da sociedade ocidental, portanto trans-histórico. Aqui, ele faz uma correção aos livros de história contemporânea que tratam o Iluminismo e a Ilustração como sinônimos. Define assim: a ilustração é a expressão ideal da hegemonia burguesa revolucionária “[...] um capítulo do Iluminismo; um episódio do projeto iluminista [...] tendo em comum o fato de fundar a possibilidade da emancipação, ou seja, a liberdade humana, no conhecimento racional.” (NETTO, 2002).

O autor sintetiza sua compreensão sobre Modernidade nos seguintes termos: Modernidade é um programa sociocultural que propõe a utilização racional da natureza e a dimensão emancipatória para a sociedade. Aqui, então, começam as críticas pós-modernas, fundadas na crítica anti-moderna, que vem de Nietzsche. O autor retoma tais críticas e as atualiza na figura de Boaventura de Souza Santos, entre outros, que acusam a Modernidade de ter substituído o pilar da emancipação pelo da regulação, via a ciência e o Direito modernos. Daí, aquela idéia de que a utilização racional da natureza foi substituída por uma razão instrumental responsável pela sua destruição. Outras acusações se seguem, como por exemplo, as guerras, ao invés da paz prometida pelo projeto ilustrado: “Os pós-modernos compararam as promessas com os resultados, e não gostaram do que viram.” (NETTO, 2002).

Nesse aspecto concordamos porque ninguém é louco de pactuar com uma série de acontecimentos desastrosos que assolaram o mundo, especialmente

no século XX, apontados, de forma competente, pelos pós-modernos. Netto, também, todavia, discorda da forma como as críticas são formuladas e a quem elas são dirigidas, sem responsabilizar realmente os culpados. Reconhece que, ao invés de uma sociedade justa como a idealizada pela Ilustração, temos uma sociedade injusta, acrescida de vários desastres ecológicos e sociais. Contudo, não faz coro com aqueles que defendem as teses pós-modernas, contrárias às promessas da Modernidade, consideradas como falaciosas e irrealizáveis; alguns, inclusive, querendo reescrever a história dos últimos 200 anos, como se isto fosse possível e necessário; e outros, que acreditam na possibilidade de se resgatar os valores do projeto ilustrado, mas realizá-los numa outra Modernidade.

Já mencionamos Berman, Habermas, Rouanet. Netto também faz referência aos mesmos autores, acrescentando Giddens e Boaventura de Souza Santos, autores que se propõem a encontrar “chaves heurísticas para apreender novos conteúdos históricos no período que se abre à transição do século XX para o XXI.” (NETTO, 2002).

*Sétima Ilação:* Habermas fala em Modernidade incompleta; Rouanet fala em novo iluminismo e racionalidade neomoderna; Giddens fala em alta Modernidade; e Netto fala em Modernidade. Falam da mesma coisa com perspectivas e estratégias diferenciadas. Nem mesmo um pós-moderno, como Boaventura de Souza Santos, conseguiu sair do terreno da Modernidade, pois busca aquilo que a Ilustração já buscava: a felicidade. Netto atribui esse “desencanto” com a Modernidade, às transformações contemporâneas, levando ao fim das *utopias*, enterradas com o “Maio de 68” na França. Diz o autor:

Quem achava que ia fazer a revolução depois de amanhã às 8:30 virou verde e passou a acreditar na democracia, quando não se transformou em neoliberal ou pós-moderno [...] enterrando e derrubando todo projeto socialista existente, e criando as condições para a expansão do projeto neoliberal no mundo. Quem tinha a revolução como horizonte histórico passou agora, a acreditar apenas no indivíduo. Veja: não existe mais a sociedade, só existe o indivíduo. (NETTO, 2002).

Afirma ainda que uma das características fundamentais da pós-modernidade é desqualificar o referencial objetivo da verdade. Para os pós-modernos, não existe verdade, mas verdades. A verdade é o consenso de diferentes verdades. “Produto de uma comunidade interpretativa”, diz Netto, referindo-se a Boaventura Souza Santos. Aponta alguns elementos constitutivos da pós-modernidade: um anti ontologismo radical em que a realidade é produto da representação do sujeito; não existe separação entre natureza e sociedade e a verdade obtém-se através da argumentação e do consenso.

A ruptura com a Modernidade, presente na proposta de boa parte dos teóricos que se dizem pós-modernos, se traduz pela defesa de uma *nova racionalidade* expressa pela razão do nosso tempo. Para esses autores, a pós-modernidade contribui “[...] com novos instrumentos teóricos para desvendar o tempo presente. Um tempo em transição, de perplexidade [...]” (NETTO, 2002). Um pensamento que acredita estar reatualizando a leitura dos acontecimentos históricos, garantindo a eles sua contemporaneidade. Diz o autor que os problemas atuais são relevantes e desafiam a intelectualidade a pensar explicações e soluções frente às demandas que são postas por essas transformações.

À tentativa de explicação pós-moderna, atribui-se um espírito científico atualizado. Netto contraria tal perspectiva e coloca-a numa posição minoritária. Afirma ser a pós-modernidade uma ideologia (no sentido de Marx e Engels). Pura ideologia, à medida que a intelectualidade - cuja perspectiva teórica busca explicar os novos fenômenos sociais independente das “raízes histórico-sociais efetivas que se expressam nesses sinais” (NETTO, 2002); o autor analisa a realidade social de forma especulativa. Quem se intitula pós-moderno não interpreta, mas tão somente “olha” os novos acontecimentos, responsabilizando a ciência, a razão e a tecnologia pelo que estão vendo.

*Última ilação:* A crítica pós-moderna, em que pese sua contribuição inegável, arrasta consigo teorias clássicas que vêm explicando o mundo e a sociedade nos últimos séculos. Para os pós-modernos não existem metateorias (grandes narrativas). Tudo virou *dogmático, reducionista e anacrônico*. O mais espantoso é o fato de que esses “teóricos” conseguem jogar três séculos de história, em apenas três décadas, já que essa crítica nasce no final dos anos 70. A partir daí, só se explica o mundo, a realidade, através da representação do sujeito encarnado nas microteorias, pois só elas dão conta da subjetividade, da dimensão cultural da vida. As grandes teorias se perderam na análise das totalidades, ocultando o indivíduo (subjetivo) e valorizando apenas o coletivo, levando ao totalitarismo de esquerda e de direita. Para Wood: “[...] os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas. Porém essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e auto-reguladora.” (1999, p. 19).

Vejamos que a referência da autora para a tensão existente no debate teórico da Modernidade e da pós-modernidade chama a atenção para o perigo que representam os argumentos defensáveis de novas categorias teóricas quando essas significam o preterimento de valores da teoria clássica marxista, que pressupõem a emancipação humana no plano coletivo.

Podemos perceber que, tanto Netto como Wood, dão enfoque às incoerências das perspectivas pós-modernas que, em nossa avaliação, acenam para a perda da cientificidade e da tão necessária crítica para a compreensão das perplexidades contemporâneas.

## Efeitos atuais das tensões teóricas nas políticas públicas

O entendimento do que este texto vem tecendo até aqui pode melhor conduzir a interpretação sobre debates contemporâneos acerca dos efeitos que as políticas neoliberais trazem para as sociedades num contexto global. Negar a história e seus elementos constitutivos seria, no mínimo, uma posição cômoda de adaptação aos “guetos” humanos que se privilegiam no jogo do sistema financeiro do capital. Dupas analisa muito bem que:

A primazia dos mercados globais incluiu a privatização do conceito de cidadania, construindo a metáfora da soberania popular triunfando sobre os Estados coercitivos para assegurar a liberdade individual. Após a queda do muro de Berlim, algumas mentes mais afoitas chegaram a criar a fantasia de que a questão da liberdade havia sido resolvida por exclusão de alternativas. Eram as teorias do fim da história, na suposição de que o liberalismo – como único sistema – e que os livre mercados levariam à paz e à prosperidade. Essas teses esdrúxulas tiveram boa acolhida num quadro de apatia dos cidadãos e de insignificância do discurso político das elites. No entanto, a aplicação das idéias neoliberais veio acompanhada de um enorme crescimento das turbulências internacionais de uma inédita sucessão de crises e guerras localizadas, que caracterizaram os anos 90 e o início do século XXI. (DUPAS, 2003, p. 15).

Sua crítica ao modismo de teorias pós-modernas é pertinente, visto que a crise socioeconômica que se instala na contemporaneidade acaba por ser legitimada por políticas que, apesar de criticarem as relações mercadológicas, em detrimento de relações solidárias entre os homens, não focalizam os fatores que as determinam, desprezando, com isso, o legado da compreensão marxista sobre a luta de classes e o processo de maximização da mais valia, na perversidade de um sistema produtivo cada vez mais excludente.

A relação de dependência econômica dos países latino-americanos, por exemplo, trata-se de uma realidade mais próxima e que salta aos olhos dos pesquisadores brasileiros, m fenômeno de desigualdade social que tem sido lido com diferentes perspectivas, dentre tais, a discussão trazida por Dupas assevera que:

Durante a modernidade, tanto os dominados como os dominantes haviam sido considerados cidadãos ante a legislação do Estado ou, coletivamente, como povo ante a constituição. A razão universal, formal e abstrata, criara entre o indivíduo – com sua consciência subjetiva – e o mundo objetivo uma oposição que era mediada pelo espaço da política. No entanto, na pós-modernidade o conceito de sociedade acabou sendo absorvido pelo mercado e não pelo Estado. Na verdade, a pós-modernidade não mais produziu uma identidade coletiva, o sentido dessa identidade não foi mais



percebido, nem via cultura, nem por meio de uma ideologia de legitimação associada ao poder e a uma comunidade política. (DUPAS, 2003, p. 12-13).

Considerando ainda a posição de Dupas, ao interpretar as perplexidades evidentes da sociedade civil – Estado e liberdade no embate do público e do privado – esse autor, articula, através de uma leitura dialética, as transformações ocorridas no período pós-guerra, afirmando que essas contribuíram para a criação de uma “nova órbita conceitual, na qual o espaço conceitual da sociedade civil foi absorvido na esfera privada do mercado desregulado.” (DUPAS, 2003, p. 40).

Nesse sentido, a partir dos anos 90, as políticas públicas brasileiras resultam de um projeto macro-político hegemônico no mundo. O Brasil tem sofrido, por longa data, as conseqüências de gestões presidencialistas submetidas aos ditames do capital global.

As políticas públicas brasileiras, gradativamente, vão sendo afeiçoadas às estratégias de flexibilização das parcerias com o setor privado, e isso imprime à sociedade civil perdas irreparáveis de Direitos Sociais, perdas que se tornam imperceptíveis, no jogo nebuloso da agenda de Reforma Democrática do Estado.

Esses processos de transformação do espaço público da sociedade civil no chamado estágio pós-moderno, apresentam-se, a partir de mecanismos operacionalizados pelo poder público para a adaptação consensual dos sujeitos que internalizam a lógica da eficiência e da eficácia fundada no ideário neoliberal.

Diante desse contexto, os serviços públicos oferecidos à população são desqualificados e, em meio a processos de privatização de alguns setores estratégicos de instituições estatais, a sociedade civil brasileira tem sido submetida a contra-reformas de cunho mercadológico.

As políticas públicas, no Brasil, por exemplo, têm sido, a partir da Constituição de 1988, direcionadas ao atendimento dos preceitos legais que se atrelam ao fundamento do liberalismo. Todavia, é salutar destacarmos que o movimento da Constituinte tenha se caracterizado por uma efervescência socialista, nele vislumbrou-se a possibilidade de um grande avanço para a sociedade civil brasileira.

Em que pesem avanços e limites da Carta Magna, a partir dos anos 90 as Emendas Constitucionais foram trazendo perdas de Direitos Sociais significativos para a classe trabalhadora. Parte daqui a necessidade de articulação dos movimentos sociais e maior mobilização da sociedade civil para a recuperação das forças combativas das lutas sociais.

Quanto ao quadro das Políticas Públicas para a Educação, a referência de Silva Jr. E Sguissardi sobre *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*, apresenta um estudo criterioso sobre as resultantes dos desdobramentos legais de cunho neoliberal para a educação superior brasileira. Os autores fazem nos perceber que:

Tanto as medidas implementadas pelo MARE, quanto às de iniciativas do MEC parecem apontar para um gradativo afastamento do Estado das responsabilidades constitucionais de manutenção desse serviço público estatal e indução à busca de recursos para sua manutenção junto à fonte privadas, incluindo-se a adoção de ensino pago. Apontam também na direção de gradativa transformação das IES em universidades de ensino, do fim da carreira docente nacional e da matriz salarial isonômica e conseqüente implantação de regimes precarizados de trabalho nas IFES. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 70).

A posição dos autores citados acima revela que o principal órgão oficial do sistema de ensino brasileiro adota a racionalidade economicista, imperiosa no contexto global. Por via de decretos impõe às instituições públicas de ensino superior uma lógica que desqualifica sua produção acadêmica, implica na existência de uma nova lógica de universidade pautada nos princípios e necessidades do Mercado, com práticas administrativas na organização do trabalho institucional que se caracterizam como gerencialistas. E, ainda o que é mais preocupante, esse contexto indica uma perspectiva de gerenciamento, qual tem revelado que os quadros dirigentes das universidades vinculam o projeto institucional ao sistema produtivo.

Quanto à Educação Básica, referenciamos outro importante estudo que pode ser destacado como excelente referência de leitura crítica da realidade nas definições da política educacional dos anos 90. Trata-se de Peroni, que muito apropriadamente revela os trâmites da política educacional e seus resultados e ainda da política de financiamento para a educação brasileira. Para a autora,

A estratégia em curso no Brasil é a de financiar-se o capital especulativo com juros altos, o que aumenta a dívida pública. Portanto, os Estados e os municípios pagam duas vezes pelo déficit público, pois suas dívidas estão se tornando irresgatáveis, e ainda assumem as políticas sociais, que passam a ser cada vez mais, descentralizadas, o que se torna inevitável e, assim, a sociedade terá de assumir as tarefas que, até então eram do Estado. (PERONI, 2003, p. 141-142).

Sem a pretensão de fechar uma discussão que apresenta tantos elementos a serem explorados em nível teórico, este texto culmina com a problemática que se tem em aberto para os estudiosos que se preocupam com a qualidade dos serviços públicos neste país. A questão posta se contrapõe ao projeto societário dominante, pois requer pensarmos novos elementos que fomentem as lutas sociais para que esta ganhe força reivindicativa. Todavia, sem a análise crítico-compreensiva da realidade, com categorias que, de fato, revelem os fatores determinantes das contradições renovadas do capitalismo, qualquer discussão teórica torna-se evasiva.

Nesse sentido, coadunamos com Leher, quanto às categorias que devam serem utilizadas para a leitura das políticas públicas no tempo presente. Ressalta o autor o cuidado com categorias, como autonomia, descentralização e esfera pública, na medida que podem expressar idéias reconceitualizadas do ideário neoliberal, o que poderá levar a sociedade civil à novas formas de consenso. Afirma, apropriadamente, que:

Um dos argumentos mais reiterados pelo Banco Mundial e pelos Governos neoliberais a favor da descentralização, da municipalização e da maior autonomia às escolas é que além de torná-las mais eficazes e eficientes, tais medidas permitem uma maior democratização do Estado devido à ampliação da participação da comunidade (escolar nos termos de Gohn). Uma forma de efetivar essa participação é o estabelecimento de parcerias. No entanto, os parceiros preferenciais são as entidades chamadas de ‘terceiro setor’, ditas capazes de constituir uma ‘esfera pública não estatal’, configurando o que Habermas chamou de ‘mundo da vida’. (LEHER, 2001, p. 17).

Como superar os percalços das políticas públicas, especialmente os da educação pública em nível básico e superior, diante da desobrigação do Estado quanto à garantia desse Direito inalienável do ser humano – que é a educação, em condições confiáveis de emancipação do coletivo? O encaminhamento político de construir uma esfera pública não estatal, como bem referiu Leher, revela-se por via de mecanismos de privatização interna das instituições públicas e ainda pela própria transferência de responsabilidades do Estado para ONGs ( Organizações Não-Governamentais).

A problemática com a qual concluímos provisoriamente, este artigo quer fundamentalmente revelar nossa inquietação diante dos fatores que desencadeiam a desqualificação dos serviços públicos. Qual mobilização pode deter a privatização do público? Utilizando os fortes elementos de reflexão dos autores aqui citados, como garantir os direitos sociais em meio às perplexidades contemporâneas? Nossas questões não se esgotam, apenas indicam a necessidade de organização da sociedade civil para fortalecer as lutas sociais contemporâneas com a perspectiva de um projeto societário emancipador e de cunho igualitário.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. v. I e II. Brasília: UnB, 1995.
- BOTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zelar, 1983.
- CANÊDO, L. B. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Atual, 1987.
- DUPAS, G. **Tensões Contemporâneas entre o Público e o Privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FORTES L. R. Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LEHER, R. . Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: Pablo Gentili; Gaudencio Frigotto. (Org.). **A Cidadania Negada**. 2 ed. São Paulo/ Buenos Aires: Cortez/ CLACSO, 2001, v. 1, p. 151-172.
- LÖWY, M.; BENSAID, D. **Marxismo, Modernidade e Utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.
- MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In. BRANDÃO, Z.(Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOTA, C. G. **A Revolução Francesa: 1789-1799**. São Paulo: Ática, 1989.
- ORDOÑEZ, M. & QUEVEDO, J. **HISTÓRIA GERAL**. São Paulo: IBEP, 2000.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.
- ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Coruja e o Sambódromo.** In. Mal-estar na modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, E.M e FOSTER, J.B. **Em defesa da História:** Marxismo e Pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 07-22.

#### Eventos

NETTO, J. P. **Pós-modernidade:** gênese, significado histórico e traços constitutivos. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Abril, 2002. (mimeo).

Data de recebimento: 15/08/2008.  
Data de aceite: 02/09/2008.





# Educação Ambiental

Rev. de Edu. Pública

Cuiabá

v. 17

n. 35

p. 547-559

set./dez. 2008





# O saber local da cultura e da natureza nas narrativas biorregionais do Quilombo Mata Cavalo

The local knowledge of the culture and nature in the biorregionals narratives of the Mata Cavalo slave descendent community

Samuel Borges de Oliveira Júnior<sup>1</sup>

Michèle Sato<sup>2</sup>

## Resumo

O objetivo desta pesquisa busca o reconhecimento da diversidade cultural e biológica, por meio do conhecimento vinculado à avifauna local, dos moradores da comunidade quilombola de Mata Cavalo. Os campos conceituais do Biorregionalismo e da Etnoecologia são os alicerces que dialogam com a educação ambiental. Os relatos obtidos demonstram uma parte do conhecimento local dessa comunidade. Esse conhecimento deve ser valorizado e preservado para que as futuras gerações possam se saborear com os encantos de uma comunidade local e das suas relações com o ambiente ao qual estão envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Conhecimento local. Comunidade Quilombola.

## Abstract

This research aims the recognition of the cultural and biological diversity, through the knowledge about regional avifauna of the inhabitants of the Mata Cavalo slave descendant community ("quilombola"). The Biorregionalism and the Ethnoecology are the two dimensions which celebrate the dialogue with environmental education. The local narratives tell us that this local knowledge must be valorized and be preserved so that the future generations can be degusted with the enchantments of a local community and its relations with the environment which are involved.

**Keywords:** Environmental Education. Local knowledge. Black slave descendant community.

---

1 Biólogo, Mestre em educação e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais/UFSCar. E-Mail: <samukajr@gmail.com>. Rua Itália, quadra 05, casa 06, n. 455, Jardim Europa, Cuiabá/MT, 78.065-428. Brasil.

2 Docente e pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço Profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá, MT, Brasil. E-Mail: <michelesato@ufmt.br>.

Em diversos estudos realizados, foi documentado que as populações locais apresentam um conhecimento refinado do ambiente no qual estão inseridos. Infelizmente, o legado da Modernidade fez com que uma parcela considerável das pesquisas acadêmicas excluísse o conhecimento proveniente dessas populações, quando são tratados assuntos de cunho conservacionista, corroborando com a não aceitação dessa forma de expressão sobre o ambiente.

Ao excluirmos tais conhecimentos populares dos processos que envolvam garantia a conservação da biodiversidade existente, corremos o risco de criar uma fórmula ineficiente e danosa, além, é claro, de não respeitarmos o ambiente em que essas comunidades podem estar inseridas há muito tempo. Uma armadilha é urdida na própria teia da terra, carregada pela ausência de diálogos de saberes sobre a complexidade do mundo, na hierarquia perversa da exclusão social e da arrogância científica em menosprezar outros saberes.

Incluída num sistema competitivo, a universidade está em face da orientação neoliberal, abrindo mais o abismo das diferenças sociais e do medo de publicar algo que possa ser considerado como “não-científico”, ou não comprovado em termos do rigor de leis, paradigmas e padrões estabelecidos pela Modernidade.

Desta forma, várias ações são necessárias para que haja a valorização desse conhecimento. Entre elas, o projeto intitulado *Territorialidade e temporalidade da comunidade Quilombola Mata Cavalo*, que tem como objetivo principal conhecer e compreender a comunidade quilombola de Mata Cavalo, pertencente ao município de Nossa Senhora do Livramento-MT, registrando e valorizando seus hábitos, culturas e modos de vida, suas expressões artístico-culturais, suas relações de gênero, sua espiritualidade, seus saberes e tentando trazer a Educação Ambiental como uma das possibilidades para melhorar as condições de vida da biorregião, no marco dos cuidados ecológicos e na aliança indissociável da natureza e da cultura.

Este trabalho é um dos subtópicos de um projeto mais amplo e tem como objetivo o reconhecimento da diversidade cultural e biológica, por meio do conhecimento e imaginário vinculados à avifauna, dos moradores da comunidade de Mata Cavalo enquanto potencialidade para a transmissão desse conhecimento local, como forma válida de aprendizagem para outras pessoas, tentando demonstrar também que esse conhecimento está vinculado à inserção dos moradores no ambiente e que isso pode ser uma peça fundamental à conservação dos ambientes, sejam naturais ou culturais.

Esta investigação está ancorada no método da pesquisa qualitativa, considerada como o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, defendendo uma visão holística dos fenômenos, ou seja, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, sendo uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na fenomenologia (ANDRÉ, 1995).

A opção metodológica consiste no inter-relacionamento entre o Biorregionalismo e a Etnoecologia, ambos ancorados na Fenomenologia que, conforme André (1995, p. 18), “ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.” A fenomenologia não busca explicações padronizantes ao mundo, desde que considera que não há modelos que possam ser replicados em contextos diferenciados. Em especial, na pesquisa em etnoecologia, a cultura é uma dimensão local que dificilmente consegue ser simplesmente transportada geograficamente, pois clama por considerações históricas e identitárias que torna o “local da cultura” (BHABHA, 1998).

História e geografia, na tessitura biológica e cultural apresentam-se no Biorregionalismo, que pode ser considerado como a tentativa de restabelecer uma conexão entre as comunidades humanas de uma determinada região com seu ambiente natural. A visão biorregional nos permite contemplar o local, o que está próximo e não apenas uma noção abstrata de lugar, ou seja, as particularidades de determinadas áreas. Ao recuperarmos a história de um determinado lugar, é possível desenvolver as relações entre a comunidade e o ambiente biofísico que ela habita. Além da proximidade com a terra, a visão biorregional apregoa o desenvolvimento de valores comunitários de cooperação, solidariedade e reciprocidade. De acordo com a visão biorregional, se o indivíduo estiver vivendo mais próximo da terra, com certeza ele também desenvolverá uma relação mais próxima com a comunidade (GRÜN, 2002; SATO & PASSOS, 2002).

A opção filosófica do biorregionalismo consiste em tentar perceber um local da cultura em suas dimensões geográficas e biológicas, inscritas na constituição histórica dos sujeitos (SATO, 2005). Ou seja, ao tentarmos realizar um trabalho com as comunidades, devemos estar cientes da necessidade de conhecermos quais são suas particularidades. Elas podem ser reconhecidas por meio de várias linguagens, como o silêncio, os gestos, a face buscando a memória, ou, mais adequadamente, no instrumento investigativo, por meio das narrativas de seus moradores, que nos aproximam da realidade destas pessoas, numa troca constante de informações sobre sua cultura e seus hábitos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2005).

Conhecer a tradição também é fundamental, pois cada lugar tem uma história de como as possibilidades humanas e naturais da região foram exploradas. Muitas dessas histórias podem ser resgatadas por meio da tradição oral e do conhecimento mítico. Não se trata de voltarmos a viver como os antigos, mas de recuperar histórica e antropologicamente um pouco da sabedoria das culturas anteriores. As narrativas evocam a memória e o intradiscurso identitário, permitindo aclarar fatos, fenômenos, experiências que se entrelaçam no local, num jogo de cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (GRÜN, 2002; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

Uma das características principais do biorregionalismo é que o indivíduo desenvolva uma identificação plena com o lugar que habita. Mas, ao se trabalhar com este campo conceitual e praxiológico, é importante conhecer a forma axiomática de atuação junto às comunidades pesquisadas, para não correr o risco de condenar a pesquisa, pois,

[...] a identificação com um determinado lugar, tomado como o ‘lar’, pode chegar a tal ponto que estrangeiros ou pessoas não nativas daquele lugar sejam mal vistas e até mesmo consideradas como inimigas. A identificação exacerbada pode levar a uma situação em que um indivíduo acredite que ele sim ‘pertence’ aquele lugar, mas os outros, seus vizinhos em outra região não pertencem. (GRÜN, 2002, p. 95).

Parte desse etnocentrismo exacerbado serve como forma de manter a identidade das comunidades, porém, o convívio pode levar à aceitação pela comunidade, desde que sejam respeitadas as características particulares das populações. Numa pesquisa, na qual privilegiamos a teoria biorregional, temos que ser transparentes em relação a todas as fases do trabalho com a comunidade e, acima de tudo, deve-se respeitar o modo de ser e agir das pessoas, evitando forçá-las apenas a responder o que queremos:

O maior problema com que se defronta qualquer investigador – inclusive antropólogos experimentados – ao lidarem com outras culturas é impor, inadvertidamente, suas próprias idéias e categorias culturais a seus ‘informantes’ ou ‘consultores culturais’. Formas não-verbais de comunicação – tais como reações de descrença, desagrado ou reprovação – prejudicam ou limitam a aquisição de dados por parte do pesquisador. (POSEY, 1987, p. 23).

Para Diegues & Arruda (2001), entre os enfoques que mais têm contribuído para o estudo das populações biorregionais está a etnociência, que parte da lingüística para estudar os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano no ambiente ao qual está inserido. A etnociência pode ser definida, segundo Marques (2002, p. 33), como “o campo de cruzamento de saberes” e que “tem evoluído através de um diálogo frutífero entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais” sendo que esse entrecruzamento ocorre entre a Antropologia e a Biologia. A etnociência apresenta vários ramos em que o conhecimento das populações biorregionais é considerado importante para a conservação”. Entre eles podemos destacar a etnobiologia e uma de suas especialidades, a etnoecologia.

A etnobiologia é o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito do mundo natural e das espécies; é o estudo

do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do ser humano a determinados ambientes, enfatizando as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos em estudo. O conhecimento dos povos tradicionais (indígenas e não-indígenas) não se enquadra em categorias e subdivisões precisamente definidas, como as categorias que a biologia tenta, de modo artificial, organizar (POSEY, 1987; DIEGUES & ARRUDA, 2001).

Esse tipo de ciência começou investigando os conceitos e relacionamentos estabelecidos pelos grupos indígenas dentro e entre as categorias cognitivas. Uma vez descobertas as categorias indígenas definidoras de fenômenos naturais, os especialistas de diversos campos científicos puderam dar início à coleta de dados referente às suas respectivas especialidades, tais como: etnoentomologia, etnobotânica, etnofarmacologia, etnoecologia e assim por diante (POSEY, 1987).

Apesar de nem todas as crenças e conhecimentos de fenômenos naturais da cultura em estudo coincidam com a ciência ocidental, os dados devem ser registrados em sua totalidade. Essa preocupação no registro dos dados é relevante, pois, alguns conceitos podem gerar novas hipóteses a serem testadas; mesmo as idéias que não serão interpretadas devem ser arquivadas; algumas crenças, por mais que não seja comprovada sua veracidade, podem vir a demonstrar seu papel de mecanismo social para regular o consumo de alimentos ou para a manutenção do equilíbrio ecológico (POSEY, 1987).

Segundo Souza et al (2002, p. 161), “o estudo da classificação etnobiológica é de grande importância para entender e compreender a biodiversidade local, como também investigar a universalidade da capacidade humana de classificar o seu mundo biológico”. Por ser um campo relativamente novo da ciência, a etnobiologia ainda está construindo seu método e sua teoria a respeito da maneira como os povos classificam os seres vivos, seu ambiente físico e natural.

A etnoecologia enfatiza a expressão cultural de uma comunidade acerca de sua compreensão sobre o mundo biológico, ou seja, a interação que as populações biorregionais possuem com seu ambiente natural. Para Toledo (1991, p. 4-5), “a etnoecologia é a área encarregada de estudar a parte do conhecimento tradicional sobre a natureza” e ela “concentra-se no estudo dos saberes e habilidades tradicionais relativos ao manejo dos recursos naturais.”

Etnoecologia é o campo de pesquisa (científica) transdisciplinar que estuda os pensamentos (conhecimentos e crenças), sentimentos e comportamentos que intermediam as interações entre as populações humanas que os possuem e os demais elementos dos ecossistemas que as incluem, bem como os impactos ambientais daí decorrentes. (MARQUES, 2001, p. 16).

Sempre foi reconhecida a necessidade de intercambiar experiências com os conhecimentos e as práticas tradicionais, de estimular e incrementar a participação ativa das populações indígenas ou autóctones na formulação de políticas, leis e programas de manejo, tanto no plano local, como no âmbito nacional. Podemos destacar entre as várias ações propostas para a consecução destes objetivos, a incorporação do “modo de olhar e agir” de culturas tradicionais, considerando-se que o significado prático do conhecimento tradicional possa ser traduzido em informação biológica, raciocínio ecológico e manejo de recursos (NORDI et al. 2001).

Conforme Pedroso Júnior (2002, p. 10), os estudos etnoecológicos têm buscado conciliar a conservação dos ecossistemas com o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida das parcelas menos favorecidas de nossa população e, segundo Nordi et al. (2001, p. 133), “a etnoecologia tem a função de desvendar, compreender e sistematizar, cientificamente, todo um conjunto de teorias e práticas relativas ao ambiente, oriundas de experimentação empírica do mesmo por culturas tradicionais, indígenas ou autóctones.”

Os estudos etnoecológicos devem ser norteados por duas premissas: uma de caráter filosófico ou ideológico e outra, intrinsecamente relacionada, de caráter prático. A primeira trata da promoção do respeito à diversidade cultural, eliminando posturas etnocêntricas. A segunda diz respeito à utilização de práticas tradicionais como exemplos de sustentabilidade não excludente (NORDI et al, 2001).

## O local da cultura e natureza

A Sesmaria Boa Vida Quilombo Mata Cavalo, ou apenas Mata Cavalo está localizada no município de Nossa Senhora do Livramento, no estado de Mato Grosso, e é composta por seis localidades: Mata Cavalo de Baixo, Mata Cavalo de Cima, Aguaçu, Mutuca, Ponte da Estiva e Capim Verde, totalizando uma área de 14.722 hectares, a 40 km de distância da capital do Estado, Cuiabá. A agricultura é de subsistência, prática antiga na comunidade, sendo os principais produtos: banana, mandioca, milho, arroz, batata-doce, cana-de-açúcar, melancia, feijão, entre outras.

Além dessa produção individual, existem cinco roças comunitárias que ficam nas localidades de Mata Cavalo de Baixo e Ponte da Estiva, sendo que cada uma dessas roças é de responsabilidade de 10 famílias, onde são plantados abacaxi, mandioca, banana, abóbora e melancia, que tem destino certo nas feiras das cidades ao redor da comunidade.

A comunidade possui duas unidades escolares, a Escola Municipal São Benedito, onde funcionam o ensino fundamental, da primeira a quarta série, no período da manhã, e o EJA (ensino de jovens e adultos) de noite, e a Escola Estadual

Rosa Domingos, onde funciona da Educação Infantil até o Ensino Médio. É uma comunidade de resistência fortíssima contra as adversidades impostas por aqueles que pensam que podem tudo. Em Mata Cavalo são tradicionais as festas típicas da Baixada Cuiabana, como as de São Gonçalo e de São Benedito (padroeiro da comunidade). Nelas ocorrem apresentações de danças folclóricas, como siriri, cururu, congo e a dança de São Gonçalo.

Infelizmente, tais expressões culturais estão ameaçadas, primeiramente, pelo modelo neoliberal que instituiu um padrão hegemônico universal, mas no caso específico de Mata Cavalo, principalmente, porque suas terras ainda não foram legalizadas e a luta étnica ainda é uma luta constante. Os moradores estão sofrendo com a pressão e invasão por parte de fazendeiros, que querem tomar suas terras, sendo que as mesmas são de propriedade dos quilombolas remanescentes. Essa pressão influencia na perda de suas roças (muitas são destruídas) e na perda da cultura local, o que, conseqüentemente, irá influenciar na conservação do ambiente e da própria biodiversidade local.

## A aventura científica na biorregião

O roteiro da entrevista não obedeceu ao critério de perguntas pré-estabelecidas, entretanto, permaneceu no contexto das perguntas semi-estruturadas, já que na conversa informal com os moradores de Mata Cavalo houve intencionalidade de conhecer suas percepções socioambientais. De maneira muito informal, procuramos saber sobre o modo de vida deles, como percebem o ambiente ao qual estão inseridos, quais problemas que existem na comunidade, quais alternativas podem ser utilizadas para sanar estes problemas e qual a percepção que eles têm sobre as aves existentes no entorno e na própria comunidade.

Por meio dessas entrevistas foi possível constatar que a comunidade é rica em cultura e beleza, rica em simplicidade e complexidade. Essa riqueza cultural está expressa em suas lutas, seus desejos, suas festas e no conhecimento do ambiente ao qual estão inseridos, conhecimento que pode ser constatado nos relatos obtidos nas entrevistas, durante as quais, qualquer pássaro que passava era motivo de algum destaque pelos moradores:

*Olha, essa aí que passou é uma maritaca, toda verde.* (se referindo à um psitacédeo típico da região).

*Esse passarinho é danado, vive gritando.* (se referindo ao bem-te-vi).

*Olha, essa sabiá canta muito de manhã. Anima quem tá triste.* (se referindo ao sabiá-laranjeira).

A percepção que os moradores possuem sobre as aves é muito forte. Foi possível constatar também outras atribuições à avifauna:

*Em época de reprodução dos papagaios, a gurizada cata os filhotes para usar como xerimbabo. (utilização como animal de estimação).*

*Eu só cacei passarinho duas vezes, quando era pequeno. Mas nunca mais cacei. Eu gosto mesmo é de ouvir os assobios deles. (utilização como alimento/espécie a ser contemplada).*

Esta interação com a avifauna demonstra a necessidade do resgate desse conhecimento local, de extrema relevância quando queremos trabalhar políticas públicas conservacionistas em comunidades locais, numa demonstração de que as pessoas que não freqüentaram a escola também têm seu conhecimento e que o mesmo jamais deve ser descartado pelas instâncias acadêmicas. Deve, contrariamente, ser resgatado e as comunidades não devem parar de transmiti-los às novas gerações, pois somente conhecendo o ambiente é que se irá conhecer sua importância e lutar por ele.

Diversas áreas do saber têm a responsabilidade de reconhecer os saberes populares. Eloqüentemente, a educação ambiental é uma destas vias extraordinárias de acolhimento. Na Terra que apresenta mundos tão desiguais, se a bandeira ecologista visa a conservação da diversidade biológica, a luta etnográfica será ousar a necessidade de se conviver com as diferenças culturais. Entre tentativas e erros, ainda que tateando no mundo acadêmico, a educação ambiental ainda se coloca enquanto tentativa de conciliar estes saberes, provocando a dinâmica pedagógica de aliar conhecimentos locais e universais, de valorizar o saber regional sem se despedir dos valores das ciências, sendo este espaço híbrido muitas vezes incompreendido. Entretanto, somente o risco dessa aventura intelectual possibilitará à Educação Ambiental sua construção diferenciada na ruptura da rigidez hierárquica imposta pelas ciências tradicionais (OLIVEIRA JÚNIOR, 2005, p. 62).

Em relação à diferença cultural, é de suma importância que a valorizemos, pois, seu objetivo maior, segundo Bhabha (1998, p. 228), “é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição da significação da minoria, que resiste à totalização”, que pulsa no germe identitário do local com suas dimensões políticas e histórias de vida, entre suas narrações e Nações.

Os moradores lutam por seu espaço e essa luta ajuda nas causas ambientais, pois as comunidades locais têm papel fundamental na conservação desses ambientes, o que se percebe nos conceitos da Justiça Ambiental que, segundo Acserald (2005, p. 219) “resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social em



sentido amplo.” Ou seja, por meio da luta pelas terras, os moradores de Mata Cavalo tentam manter um modo de vida onde é possível viver bem e manter o ambiente, o que leva à conservação das diversidades biológica e cultural dessa biorregião.

Posto numa outra perspectiva, a pesquisa etnográfica quer estabelecer a ponte entre os diferentes conhecimentos, enfatizando o talento popular dos moradores de Mata Cavalo, que por meio de seus próprios signos, e mitos conhecem o local e dele tiram seu sustento. Inscrita na abrangência da Justiça Ambiental, a pesquisa desvela a necessidade de os habitantes terem opção de escolhas, ajustando seus modos de vidas na autonomia da gestão de seus próprios ambientes. Consideramos que na ausência da equidade social, a luta pela diversidade biológica não difere da teimosa luta de se explicitar as diferenças culturais. No campo das chamadas ciências pós-modernas, a identidade quilombola oferece o tempero de um ambiente a ser transformado e, simultaneamente, também os transformam.

É óbvio que a formulação de políticas públicas é um mote ainda distante e que as pesquisas precisam renovar suas estruturas científicas para não somente divulgar seus produtos, mas, sobremaneira, possibilitar a audiência social das descobertas. Especificamente no tocante às políticas ambientais, será preciso ter a coragem de ouvir as diversas vozes comunitárias, pois estas são capazes de contribuir significativamente nos saberes entre cultura e natureza. Há poucas concordâncias para se estabelecer qual a melhor proposta política a ser adotada para que a sociedade e não apenas o público instruído, ou os líderes políticos percebam e enfrentem os problemas ambientais. Provavelmente, a principal razão é a insuficiência do conhecimento ecológico, desde que o mesmo torna o ator social como sujeito histórico e não meramente como objeto da ação educativa.

Compreender a maneira como as identidades projetam-se nos territórios cotidianos, entrelaçadas no bojo da dinâmica socioambiental coletiva, pode ser um indicativo social e antropológico que corrobora com a necessidade de aliar cultura e natureza à formação de políticas públicas. Cada biorregião possui sua identidade, características biomorfológicas, constituição geográfica e identidade cultural, além de impactos e conflitos socioambientais peculiares. Vale ressaltar de que a epistemologia das ciências é uma dimensão significativa, porém não a única existente para que o ciclo filosófico não permaneça limitado, mas que, sobremaneira, seja inclusivo em acolher outras dimensões, como universos significativos de propostas que garantam a visão complexa da cultura e natureza.

Assim como Mata Cavalo, diversos outros grupos sociais parecem estar invisíveis como um conjunto vazio. Entretanto, assim como o vazio nunca é desprovido de nada, estas comunidades necessitam ser mais visíveis para a inclusão social e manutenção de saberes tradicionalmente construídos. Trabalhar com o conhecimento local torna-se então, uma bandeira de luta, pois quem mais está apto

a demonstrar o uso sustentável do ambiente natural senão as populações locais, que estão inseridas há décadas ou até mesmo há centenas de anos nesses ambientes? É necessário também, repensarmos tudo o que se tem feito para a conservação dessas populações e de seu conhecimento. Só assim poderemos alcançar nosso objetivo de conservar nosso ambiente biológico e a cultura destas populações.

## Referências

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO JUNIOR, Luiz A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. MMA: Brasília, 2005, p. 219-228.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995, 130p.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998, 395p.
- DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA. São Paulo: USP, 2001, 176p.
- GRÜN, Mauro. Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Québec: Lês Publications ERE-UQAN, 2002. Tomo I. p. 91-99.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.
- MARQUES, José Geraldo W. O olhar (des)multiplicado. O papel do interdisciplinar e do qualitativo na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. In: AMOROZO, Maria Christina de Mello; MING, Lin Chau; SILVA, Sandra Pereira. **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP, 2002, p. 31-46.
- MARQUES, José Geraldo W. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. São Paulo: NUPAUB, 2001. 258p.
- NORDI, Nivaldo et al. Etnoecologia, educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: SANTOS, José Eduardo; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Paulo: RiMa, 2001, p. 133-144.

OLIVEIRA JÚNIOR, Samuel Borges de. **Educação Ambiental mediatizando os conhecimentos locais e universais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005, 85f.

PEDROSO JÚNIOR, Nelson Novaes. **Etnoecologia e conservação em áreas naturais protegidas**: incorporando o saber local na manutenção do Parque Nacional do Superagui. São Carlos: 2002, 80 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCar.

POSEY, Darrell A. Etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, Darcy. **Suma Etnológica Brasileira**. Petrópolis: Vozes/FINEP, 1987, p. 15-25.

SATO, Michèle. Biorregionalismo: a educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO JUNIOR, Luiz A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005, p. 39-46.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. BIORREGIONALISMO: Identidade Histórica e Caminhos para a Cidadania. In: SATO, Michèle (Coord.). **Sentidos Pantaneiros**: Movimentos do Projeto Mimoso. Cuiabá: KCM, 2002, p. 10-33.

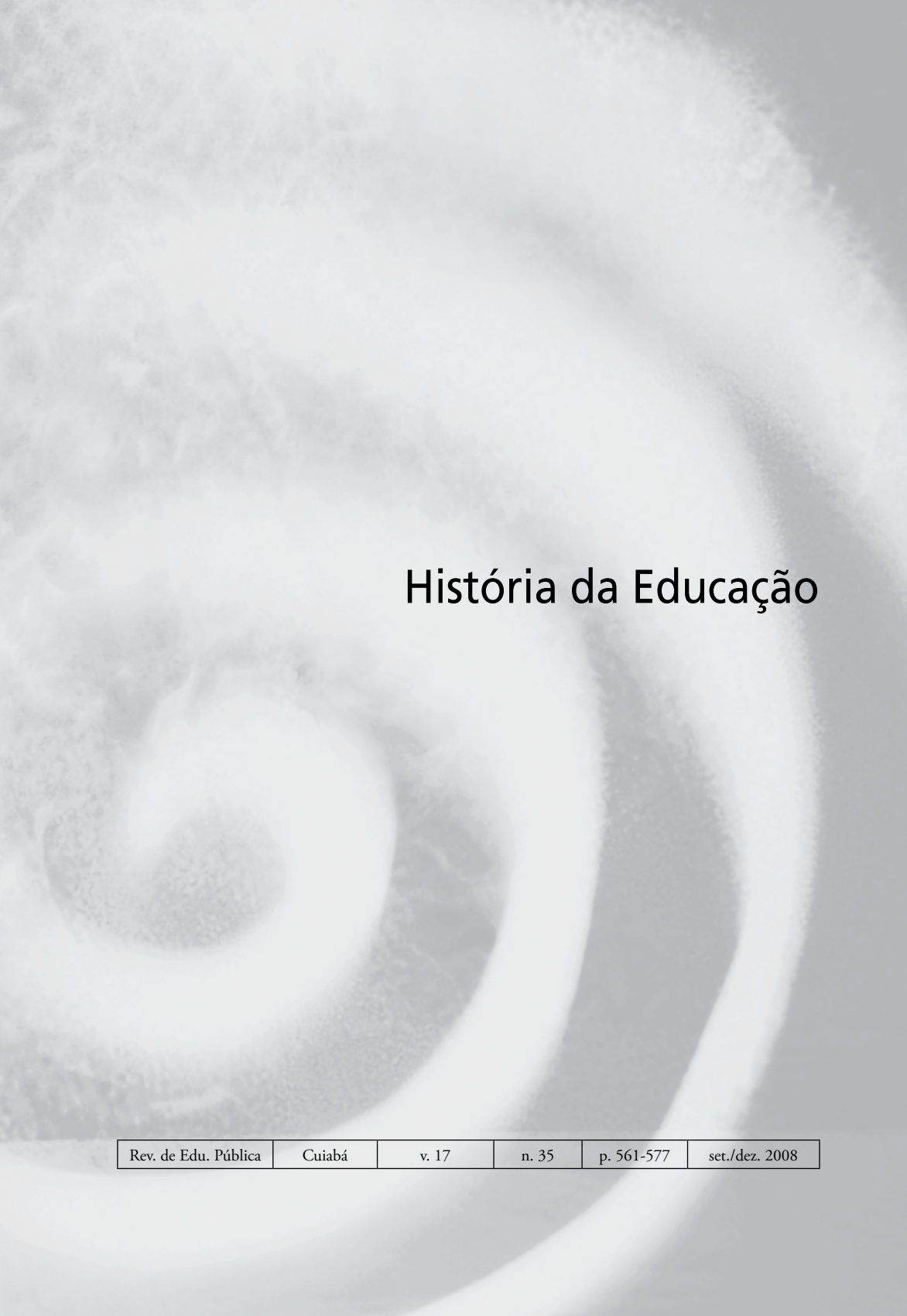
SOUZA, Edlourdes Pontes et al. Classificação folk das aves da caatinga feita por comunidades rurais do município de Soledade-PB. In: O ser humano no ecossistema: conciliando o conhecimento tradicional com o uso sustentável da biodiversidade. Recife, 2002. **Anais...** p. 161.

TOLEDO, Victor M. **El juego de la supervivencia** – un manual para la investigacion etnoecologica en Latinoamerica. Califórnia: Berkeley, 1991.

Data de recebimento: 15/08/2008.

Data de aceite: 30/08/2008.





# História da Educação

Rev. de Edu. Pública

Cuiabá

v. 17

n. 35

p. 561-577

set./dez. 2008



# Civilizar a infância: moral em lições no livro escolar de Guilhermina de Azambuja Neves (Corte imperial, 1883)

Cultivate childhood: moral in lessons on the school book by  
Guilhermina Azambuja Neves (Corte imperial, 1883)

Alessandra Frota M. de Schueler<sup>1</sup>  
Giselle Baptista Teixeira<sup>2</sup>

## Resumo

No presente artigo analisamos a trajetória profissional e a produção escrita de Guilhermina de Azambuja Neves, professora atuante no magistério primário na Corte imperial. Para tanto, privilegiamos o estudo de uma de suas obras intitulada *Entretenimento sobre os deveres de civilidade, colecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos*. Produzido em 1883 para uso das escolas primárias, o livro escolar de sua autoria resultou de um momento efervescente no mercado editorial, no qual professores primários e secundários contribuíram para a elaboração de livros e materiais didáticos, tornando-se, assim, autores de obras destinadas ao ensino nas escolas.

**Palavras-chave:** Livros escolares. Século XIX. Professores autores.

## Abstract

In this article we analyse the personal trajectory and the written production of Guilhermina de Azambuja Neves, an active teacher in the elementary teaching profession in Corte Imperial. So we privileged the study of one of her books named *Entretenimento sobre os deveres de civilidade, colecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos*. This book was written by this teacher, for the use of primary schools in 1883, as a result of an effervescent moment in the editorial market in which primary and secondary teachers contributed to the elaboration of books and didactic materials becoming in this way, authors of books destined to the school teaching.

**Keywords:** School book. Nineteenth century. Teachers authors.

---

1 Doutora em Educação. Professora de História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e atua no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ). Endereço profissional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Departamento de Ciências Sociais e Educação. Rua São Francisco Xavier, 524, 12º andar Maracanã 20550-013 - Niterói, RJ - Brasil - CP: 2100000.  
E-Mail: <alefrotaschueler@yahoo.com.br>.

2 Mestre em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora da Fundação Biblioteca Nacional, professora da Prefeitura Municipal de Mesquita. Endereço Profissional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rua São Francisco Xavier, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Telefone: (21) 2587-7731 Ramal: 32.

## Introdução

Neste artigo analisamos a trajetória profissional e a produção escrita de livros escolares de Guilhermina de Azambuja Neves, professora pública primária e diretora do Externato Azambuja Neves, atuante na Corte imperial, entre os anos de 1860 e 1889. Para tanto, além dos dados biográficos, pesquisados nos dicionários biobibliográficos, em obras de referência e de materiais encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), referentes à autora, selecionamos para a análise uma de suas obras, aquela produzida em 1875, para uso das escolas primárias da cidade, intitulada *Entretenimento sobre os deveres de civilidade, colleccionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos*.

O trabalho integra pesquisas em andamento sobre a produção escrita de professores e professoras primárias e sobre os livros escolares em circulação na Corte, na segunda metade dos oitocentos. Esse período tem sido caracterizado como um momento de significativas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, no qual tanto o Estado, quanto às instituições escolares, estavam se constituindo, juntamente com novas representações sobre a *nação* e a educação brasileiras. Tais transformações repercutiram, por exemplo, na ampliação das demandas do ensino primário e secundário, repercutindo também no mundo editorial, com investimentos em produções de livros escolares. Os livros foram entendidos e eleitos como instrumentos que poderiam contribuir para viabilização das propostas existentes, tenham sido elas quais fossem, já que em circulação divulgaria um saber bem determinado. Cabe ressaltar que para que pudessem ser utilizadas nas escolas primeiramente, as obras deveriam ser previamente aprovadas pelo Governo Imperial.

No percurso que envolvia os livros escolares, mais do que consumidores passivos destes objetos auxiliares de suas aulas, os professores tornaram-se sujeitos ativos, seja analisando e avaliando as obras que deveriam ser autorizadas para uso das escolas, a pedido do Governo, seja produzindo tais compêndios. Professores primários e secundários passaram a elaborar livros e materiais didáticos, tornando-se assim autores de obras destinadas ao ensino nas escolas primárias e secundárias. A presença das mulheres nos grupos de sociabilidade intelectual do período, como professoras e praticantes da escrita, não foi irrelevante, mesmo que mais tímida em relação à masculina, ainda mais se levarmos em consideração de que nesta época o predomínio da escrita pertencia ao sexo masculino.

Assim, sustentamos a hipótese de que estes professores, homens e mulheres, se destacaram por sua atuação como intelectuais, que refletiam sobre os modelos educacionais em circulação e sobre a cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.



## O circuito dos livros escolares: da produção pelos professores- autores à adoção nas escolas da Corte

A produção dos livros escolares faziam, e fazem, parte de um jogo de relações de poder, que devem ser escavadas para o melhor entendimento da emergência e da permanência do livro dentro de uma determinada sociedade e cultura escolar. No século XIX, ao contrário do que se pode imaginar, houve uma significativa produção de textos e livros escolares<sup>3</sup>, produção que foi sendo intensificada na medida em que a escola primária adquiriu institucionalidade e passou a ser legitimada como lugar fundamental de instrução e educação da população<sup>4</sup>.

Como poderia estar presente no cotidiano das escolas, seja com os alunos, seja com os professores ao subsidiar suas aulas, os livros foram eleitos como um instrumento das autoridades governamentais na tentativa de viabilização das propostas elaboradas. Tais objetos poderiam ser utilizados com a intenção de modelagem da prática docente, de sua formação, bem como, consequentemente, da dos alunos. De acordo com Bittencourt (2004, p. 484), por exemplo, para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina.

Há uma série de relações que podem ajudar a explicar o porquê da ampla difusão e aceitação de uma obra pelas autoridades governamentais neste período, que como já mencionado, necessitava de autorização para circulação e utilização em sala de aula. Dentre estas relações, podemos citar, por exemplo, sua forma e linguagem, que permitiam seu fácil manuseio e consulta, assim como entendimento; seus conteúdos, que deveriam ser compatíveis com os interesses das autoridades; o lugar social dos autores na sociedade e no campo educacional; suas aproximações com os preceitos da Igreja Católica, já que neste momento muitos livros aprovados possuíam forte influência desta instituição, pois o ensino religioso ainda fazia parte do currículo oficial das escolas, sendo a *Instrução moral* uma das disciplinas obrigatórias do ensino primário; entre outras.

Segundo Galvão (2005, p. 5), para ser aprovado, além de útil, o livro escolar também deveria ser bem organizado. O manual deveria apresentar uma seqüência lógica, não ser confuso, ser claro/breve, ser metodicamente planejado, ser adequado ao uso escolar. Na segunda metade dos oitocentos, os manuais

---

3 Para saber mais sobre os livros utilizados nas escolas de primeiras letras na segunda metade do século XIX, ver: Gasparello, 2002; Gasparello, Villela, 2003; Bittencourt, 2004; Teixeira, 2005; Xavier, 2007, entre outros autores.

4 Sobre os livros escolares de leitura e escrita, consultar Xavier (2007).

também deveriam se basear nos preceitos do método intuitivo: suas páginas deveriam coadunar-se com um espírito mais prático do que teórico e, entre os recursos possíveis para que isso ocorresse, recomendava-se o uso de desenhos, de exercícios, de quadros. Percebe-se, nesse aspecto, a consciência que tinham os que estavam à frente das instâncias de instrução pública de que o conhecimento científico era distinto do conhecimento escolar. Cabia ao manual mediar essas duas instâncias: se, como vimos, o manual deveria estar isento de imprecisões e inexatidões científicas, também deveria adequar-se ao uso cotidiano da escola e ao público ao qual se destinava.

Ao examinar quais políticas se materializaram no suporte do livro, é possível concluir que, apesar dos compêndios muitas vezes fazerem parte de diferentes projetos, eles buscavam, cada um a sua maneira, inculcar certas normas de comportamentos que pudessem produzir um autocontrole nos sujeitos, e o conseqüente alcance da ordem desejada. Acerca deste assunto, Chartier (1999), assinala que:

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. (CHARTIER, 1999, p. 8).

Nesse percurso que envolvia os livros escolares, mais do que consumidores passivos destes objetos para auxílio de suas aulas, os professores tornaram-se sujeitos ativos, seja analisando e avaliando as obras que deveriam ser autorizadas para uso das escolas, a pedido do Governo Imperial, seja produzindo tais compêndios (SCHUELER, 2007). Em relatório apresentado no ano de 1872, João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro do Império, dizia que “Sempre que se me oferece ocasião não deixo de animar os professores a apresentarem trabalhos de própria lavra no sentido de melhorarmos os exercícios escolásticos”. Pela pesquisa feita no AGCRJ foi possível constatar a existência de um significativo número de professores que ofereciam suas obras para avaliação junto ao Conselho Diretor, sendo possível afirmar que esta era uma prática comum deste grupo<sup>5</sup>.

Segundo Bittencourt (1993), a construção de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, digno de altas personalidades da nação. Assim, os homens de confiança do poder seriam, evidentemente, o grupo ideal de autores de obras didáticas, mas, com o decorrer do tempo, o número limitado de obras que surgiram de autores famosos fez com que as nossas autoridades educacionais aceitassem pessoas menos nobilitadas. Desta

---

5 Sobre professores autores de livros escolares na segunda metade do século XIX, ver: Bittencourt (2004).

maneira, os professores foram considerados os sujeitos capazes e autorizados para tal produção, cabendo destacar que este exercício não era restrito aos homens, havendo um expressivo número de professoras, se levarmos em consideração de que nesta época o predomínio da escrita pertencia ao sexo masculino, que também se tornaram escritoras de compêndios. Dentre estas podemos citar: Adelina Lopes Vieira, Luiza Emilia da Silva Aquim, Elisa Tarmer, Guilhermina de Azambuja Neves e Theresa Leopoldina de Araújo Jacobina. Esta última reivindica, em ofício apresentado em 21 de abril de 1875, resposta ao seu pedido:

Theresa Leopoldina de Araújo Jacobina, professora da 2ª escola publica de meninos da freguezia de Santa Rita, tendo tido a honra de offerecer a Inspectoria Geral da Instrucção publica no anno de 1871, uma tradução que fez da Pedagogia e Methodologia de Th. Braun para ser adoptada ao uso das escolas, caso merecesse approvação e algum apreço, e como não tinha tido até hoje resultado algum, a supplicante vem com o devido respeito pedir ao Exmo. Snr. Inspector Geral se digne providenciar afim de que seja a mesma traducção adoptada, ou a não ter merecimento ser restituída a Supplicante. (AGCRJ, Códice – 11.4.21).

Silva (2007) nos apresenta uma lista de outras mulheres professoras que, no século XIX, ou ocuparam cargos na Instrução Pública, ou foram proprietárias de estabelecimentos de ensino, ou se dedicaram à produção de obras didáticas, como podemos observar na tabela I:

Edeiges Raetz de Schreiner(século XIX- ?)RJ	Idéia sobre a instrução primaria no Brasil, 1883
Elisa Diniz Machado Coelho, uma das fundadoras do colégio Santa Isabel, RJ	
Francisca Senhorinha da Motta Diniz, fundou e dirigiu com as filhas o colégio Santa Isabel	
Gabriela de Jesus Ferreira França	Contos brasileiros, 1881 e adotado nas escolas publicas primarias
Guilhermina de Azambuja Neves, fundou e dirigiu o Colégio Azambuja Neves e foi professora na freguesia da Candelária	Entretenimentos, deveres de civilidade para ambos os sexos
Luísa Carolina de Araújo Lopes. Diretora do Colégio Santa Luzia, para educação de meninas, no Rio de Janeiro	Lições de geografia particular do Brasil, 1877
Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, natural de MG, fundou um colégio para meninas no RJ	Resumo da História do Brasil para uso das escolas primarias, Boston, 1888
Maria Jose de Andrade, RJ, dirigiu um colégio de meninas no RJ	
Narcisa Amália de Campos, 1852, foi professora primaria na corte	
Nisia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), foi educadora de meninas no Brasil e em Portugal	
Rosalina Frazão, 1852, foi professora da instrução publica primaria na freguesia da Gloria	
Teresa Pizarro Filha, fundou no Rio de Janeiro o Colégio Santa Teresa	

Quadro 1 - Referências de proprietárias de escolas e autoras de livros de ensino<sup>6</sup>

6 Quadro retirado do trabalho de: SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil - Rio de Janeiro (1870-1924)*. Niterói, Dissertação de mestrado, UFF, 2007.

Em relação às professoras autoras, é possível que a função que possuíam na sociedade - a de professoras -, e a já mencionada prática comum de, em meados do século XIX, muitos destes profissionais se tornarem autores de livros, possivelmente, tenha autorizado a prática da escrita de livros por essas mulheres.

Ao analisar os relatórios anuais produzidos pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte<sup>7</sup>, foi possível encontrar no relatório referente ao ano de 1877, mais especificamente em sua página 35, uma lista dos “Professores públicos que têm escripto trabalhos didacticos”, que possui os seguintes nomes e obras:

**Professores publicos que têm escripto trabalhos didacticos.**

**D. Guilhermina de Azambuja Neves.**—Um livro de leitura denominado *Entretenimentos sobre os deveres de civilidade*.

**D. Luiza Emilia da Silva Aquino.**—*Rudimentos de arithmetica sobre os numeros inteiros*.

**Antonio Estevão da Costa e Cunha.**—Um compendio de historia sagrada, Nova selecta dos autores classicos, um compendio de analyse syntaxica.

**Antonio José Marques.**—Um compendio de systema metrico.

**Augusto Candido Xavier Cony.**—Um compendio de grammatica portugueza.

**Carlos Augusto Soares Brazil.**—Um compendio de pedagogia, um compendio de arithmetica, um compendio de systema metrico organizado por pontos com as respectivas applicações, um syllabario e elementos de arithmetica para a infancia.

**Francisco Alves da Silva Castilho.**—Methodo de leitura para ensino de meninos e adultos, transparentes para o ensino da escripta, quadros de leitura, principio da sabedoria, preliminares de grammatica, arvore da sciencia ou grammatica da sciencia.

**Januario dos Santos Sabino.**—Um livro de leitura graduada.

**João da Matta Araujo.**—Um compendio de orthographia e um syllabario.

**João Rodrigues da Fonseca Jordão.**—Um compendio de systema metrico e um flo-rilegio.

**João José de Povoas Pinheiro.**—Um livro de leitura.

**Manoel José Pereira Frazão.**—Um compendio de arithmetica, um compendio de grammatica portugueza, uma taboada, e um compendio de geographia do Brazil.

Figura 1 – Professores e suas obras (1877)

7 Segundo Martinez (1997), os Relatórios do Ministério do Império nos fornecem indicações do movimento oficial para incentivar a instrução primária na cidade do Rio de Janeiro, já que um dos seus objetivos era demonstrar a ação das autoridades em prol do “bem público”, sendo possível perceber, através desta documentação os significados e as intenções dos dirigentes imperiais ao preconizarem o desenvolvimento da instrução, bem como, com muitas limitações, mensurar o crescimento das instituições públicas na cidade.

Este documento comprova que a prática de produção dos livros escolares por parte dos professores que, muitas vezes, possuía mais de uma obra publicada, também era fiscalizada pelas autoridades governamentais, assim como a maioria das ações que se relacionavam com a instrução e formação da população (SCHUELER, 2002).

## Guilhermina de Azambuja Neves: produção escrita de uma professora primária

A pesquisa sobre trajetórias docentes na Corte imperial, na segunda metade do século XIX, nos remete a um perfil de professores e professoras ativos e participantes no contexto educacional e político no qual estavam inseridos (SCHUELER, 2007). Alguns deles se destacaram por sua atuação como intelectuais que refletiam sobre os modelos educacionais em circulação e sobre a instrução na cidade do Rio de Janeiro, além do fato de terem produzido obras e livros para uso das escolas primárias e secundárias. A presença das mulheres neste grupo, como praticantes da escrita, não foi irrelevante. No grupo selecionado para a pesquisa, é significativa a participação de professoras primárias, como autoras de livros didáticos, artigos e outras obras, destacando-se, entre elas a professora aqui analisada.

Guilhermina de Azambuja Neves, natural do Rio de Janeiro, iniciou sua carreira no magistério público em 01 de junho de 1866, quando foi nomeada professora da escola pública de meninas da Candelária. Nas décadas de 1870 e 1880, dirigiu também o Colégio Azambuja Neves, instituição particular para o ensino de meninas. Casada com Arthur Frnaklin de Azambuja Neves, amanuense da Inspetoria de Instrução Primária e Secundária da Corte, Guilhermina dedicou-se ao magistério, defendendo a introdução de novas metodologias de ensino intuitivo nas escolas primárias, tendo publicado alguns de seus textos nas décadas de 1870 e 1880, entre os quais: *Methodo brasileiro para o ensino da escripta: collecção de cadernos, contendo regras e exercícos* (1881); *Methodo intuitivo para ensinar a contar, contendo modelos, tabellas, taboadas, regras, explicações, exercícos e problemas sobre as quatros operações* (1882) e *Entretenimento sobre os deveres de civilidade, collecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos* (1875, 1883).<sup>8</sup>

De acordo com Sacramento Blake, *Entretenimento sobre os deveres de civilidade, collecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos* possui três edições,

---

8 É possível que as relações familiares de Guilhermina tenham facilitado o acesso ao Ministério do Império e à Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, junto aos quais obteve aprovação e recomendação de seus textos para uso das escolas.

sendo as duas primeiras em 1875, respectivamente nos meses de agosto e novembro, e a segunda em 1883.<sup>9</sup> Para o presente trabalho localizamos no Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional, a segunda edição, publicada pela Typografia Cinco de Março, após a aprovação de seu uso nas escolas por Aviso do Ministério do Império, datado de 9 de novembro de 1875 (AVISO nº 10.519).

A obra possuía um formato similar ao de vários outros livros da época, sendo caracterizado por ser de pequeno formato, como um livro de bolso, de capa dura, na cor verde, com detalhes dourados e brasão do Império. Este modelo de compêndio pode ser entendido como uma estratégia dos produtores dos livros e das autoridades governamentais, para que tais obras, que funcionavam como objetos de doutrinação, pudessem ser mais difundidas e consultadas pelos sujeitos que delas se apropriassem. Em relação a esta questão, Chartier (1999), alerta que é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos, já que contribuem para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos. Portanto, as formas dos livros comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis.

O ano de publicação da obra, 1875, foi regido pela lei que teve grande impacto na Corte Imperial, a Lei de 17 de Fevereiro de 1854, pela qual se pretendia organizar e controlar a instrução, elaborada na gestão do então Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz<sup>10</sup>. De acordo com os artigos 56º e 95º<sup>11</sup> deste regulamento, para que pudessem ser utilizados nas escolas, os livros deveriam ser previamente aprovados pelo Governo Imperial. Antes de serem aprovadas, as obras eram encaminhadas pelo Governo a pessoas consideradas “idôneas” e que fossem de confiança das autoridades, sendo uma significativa parcela desses sujeitos composta por professores públicos, para que pudessem fazer sua avaliação, aprovando somente obras que estivessem de acordo com os interesses do poder vigente.

---

9 Publicada pela primeira vez em 1875, a obra foi encaminhada à apresentação na Exposição Pedagógica de 1883, tendo sido publicada em segunda edição entre os trabalhos referentes ao evento.

10 Para saber mais sobre Luiz Pedreira do Couto Ferraz e o regulamento de 1854, consultar, GONDRA, GARCIA & SACRAMENTO (2000), “Rediscutindo a Reforma de Couto Ferraz”, I CBHE, RJ.

11 Tais artigos dizem que: **Art. 56** - Nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorizados competentemente. São garantidos premios aos professores ou a quasquer pessoas que compuzerem compêndios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em língua estrangeira, depois de serem adoptados pelo Governo, segundo as disposições do Art. 3º (4º combinadas com as do Art. 4º). A adopção de livros ou compendios que contenhão matéria do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano. **Art. 95** - O Governo garante prêmios na conformidade da 2ª parte do Art. 56 aos que compuzerem ou traduzirem compêndios, os quaes serão sujeitos á disposição do (4º do Art. 3º combinada com a do Art. 4º).

Como já ressaltamos, a obra de Guilhermina possuía autorização para uso nas escolas, informação esta que a autora fornece já na primeira página de seu livro: “Obra aprovada pelos conselhos directores da instrucção primaria e secundaria do município da Corte e províncias do Rio de Janeiro; e mandado adoptar pelo Governo Imperial nas escolas publicas”. Tal informação suscita o interesse em investigar quais eram esses conteúdos presentes na obra, os quais foram referendados pelo Governo Imperial.

Juntamente a esta informação, há também publicado no livro os pareceres favoráveis a aprovação da obra, que foram emitidos Conselho Director da Instrucção Primaria e Secundaria do Município da Corte, por José Manuel Garcia e pelo jornal *Globo*. A prática de tornar público tais pareceres, comum na época, pode ser considerada como uma estratégia de reafirmação do valor da obra, assim como para propaganda da mesma.<sup>12</sup>

### Entretenimento sobre os deveres de civilidade: polir a infância e forjar o cidadão

Com um total de 133 páginas, o livro analisado é formado por duas partes, sendo a primeira intitulada “Deveres geraes para com Deus, a família e a sociedade”, e a segunda “Deveres pessoases”. A primeira é composta pelos seguintes capítulos: I – Do respeito na igreja, II – Do respeito a igreja (continuação), III – Da obediência aos Paes, IV – Do respeito aos Paes, V – Do amor filial, VI – Do respeito aos avós, VII – Do respeito aos sacerdotes, VIII – Do tratamento devido aos mestres, IX – O procedimento no Collegio, X – Da união entre irmãos, XI – Da união entre irmãos (continuação), XII – Do procedimento para com os famulos, XIII – Do respeito aos superiores, XVI – Da igualdade de character e procedimento, XV – Do procedimento com os enfermos e defeituosos, XVI – Da compaixão pelos pobres. Já a segunda parte é formada pelos seguintes: I – Do despertar, II – Do vestir, III – Da simplicidades do vestuário, IV – Do procedimento na mesa, V – Do trabalho, VI – Durante o recreio, VII- Durante o recreio (continuação), VIII – Das

---

12 Cabe ressaltar que havia uma prática comum entre os autores de enviarem seus livros recém publicados para a imprensa, incluindo a chamada imprensa pedagógica, como forma de divulgação e circulação das obras. Fato este perceptível pela própria obra aqui analisada, já que ao finalizar o parecer sobre o livro de Guilhermina, a redação do jornal *Globo* agradece “a oferta que nos foi feita de uma tão apreciável publicação”. A Revista Brasileira de Educação e Ensino do Rio de Janeiro, denominada *A Escola*, com publicação nos anos de 1877 e 1878, por exemplo, possuía uma coluna fixa chamada *Notícias bibliográficas*, na qual os editores opinavam sobre os livros enviados a mesma.



visitas, IX – Das visitas (continuação), X- Da conversação, XI – Da conversação (continuação), XII - Da conversação (continuação), XIII – Na rua, XIV – A visita ao pobre, XV – A esmola, XVI – Do recolher.

Destinado ao ensino da leitura, trazia, como o próprio título indica, “deveres de civildade ou de polidez”, que tinham o objetivo, segundo sua autora, “na falta de outro melhor”, de preencher a lacuna existente nas escolas. De acordo com Galvão (2005), a leitura era considerada primordialmente um meio para a aquisição de outros conhecimentos – e não um saber a ser ensinado por si mesmo – e que poderia ser exercitada através dos compêndios ou de outros materiais escritos (p.3.).

Nos pareceres emitidos sobre a obra analisada, destaca-se a linguagem simples e “acomodada à inteligência das crianças”. Segundo Jose Manoel Garcia, o livro de autoria de Guilhermina “está redigido de modo preciso e claro”, ao contrário dos resumos que até então se utilizavam para o ensino da civildade<sup>13</sup>, que não seriam adaptados “a capacidade dos meninos e meninas que freqüentam nossas escolas publicas primarias, já por serem nimamente difusas, já por usarem um estylo elevado em que traçam preceitos que mais convem a adultos do mundo elegante”.

Outra característica da obra é sua ampla utilização de exemplos tirados de cenas recorrentes da vida das famílias no Brasil. A autora utiliza-se de fatos corriqueiros do dia-a-dia para informar ao leitor o que seria a atitude certa e a errada a se tomar diante de diferentes situações. Esta forma de escrita é elogiada por Jose Manoel Garcia em parecer emitido, já que, segundo ele, “sem duvida despertara o gosto das crianças por essas velhas paginas em que se reproduzem aquelles mesmos avisos e conselhos que estão habituados a ouvir em casa na doce e persuasiva linguagem que só o amor maternal sabe fallar”.

É possível perceber também a utilização de exemplos retirados da Bíblia para ilustrar determinadas lições, juntamente ao fato de possuir capítulos específicos destinados a ensinar como se comportar perante um sacerdote ou dentro de uma igreja. Tais fatos nos indicam o entendimento da autora de uma educação moral com íntima ligação com a religião. Em relação a esse aspecto, cabe destacar que o período estudado é anterior a reforma de Leôncio de Carvalho ocorrida em 1878, pela qual teoricamente o ensino religioso passou a ser facultativo nas escolas. Nesta época, havia uma grande quantidade de livros aprovados que possuíam forte influência do catolicismo, tanto que, como já citado, de acordo com o Art. 56º do regulamento de instrução, a adoção de livros que contivessem matéria do

---

13 Tais resumos seriam a “Escola de Política”, o “Manual de Civildade e Etiqueta”, o “Código de Bom Tom”, o “Manual de Civildade Brasileira”, o “Novo Código de Bom Tom”, os “Elementos de Civildade por Prevoste”.

ensino religioso ficava a cargo da Igreja, que era responsável pela aprovação de tais obras. O fato de a autora divulgar preceitos católicos em sua obra provavelmente colaborou para sua mais fácil aprovação, que com sua grande ênfase nos valores morais, contribuíam para a propagação dos princípios religiosos.

Na primeira parte, a autora disserta sobre os deveres das crianças para com Deus, a Família e a Sociedade. O silêncio, a circunspeção na Igreja, a obediência aos pais, o amor filial, o respeito aos avós, aos sacerdotes e aos mestres aparecem como princípios de civilidade que indicavam o *bom comportamento* dos meninos e meninas. Neste aspecto é interessante as recomendações da professora em relação ao tratamento que deveria ser dispensado aos mestres, incluindo não apenas aqueles que professavam suas lições nas escolas e colégios quanto aqueles que se dirigiam à casa dos alunos para ensinar. Sobre os preceptores, Guilhermina recomendava às crianças:

Não se deve jamais fazê-lo esperar, nem esquecer de ter tudo à mão; os livros, o papel, o tinteiro sobre a mesa e junto deste a cadeira.

Chegando o mestre, deve o menino levantar-se, tomar-lhe o chapéu, o guarda-chuva ou a bengala e convidá-lo a sentar-se. [...] O tratamento se lhe deve dar será o de *Sr. Professor*; e nas respostas afirmativas dir-se-há: *sim, senhor, não senhor*; ou se for mestra, *sim, senhora, não, senhora*. (p. 41).

Ao contrário, a conduta repreendida era a do menino que *“nunca sabe as lições, e durante a explicação so mestre ocupa-se em ver passar quem vai pela rua. Teimoso, vadio e mal educado, nada sabe, nada aprende.”*

Na escola ou no colégio, os procedimentos seriam parecidos: levantar-se, inclinando-se em respeito à entrada do professor na sala, tratando com reverência a autoridade, desculpando-se pelos atrasos, com humildade e dizendo sempre a verdade. Confessar a verdade, ser dócil e obediente traria, segundo a autora, felizes recompensas para as crianças. Na narrativa que construiu sobre duas meninas, Alice e Julia, Guilhermina contrapôs os modelos do *bom* (*“chegava sempre cedo, estudava as lições, lia muito bem, escrevia e contava alguma cousa”*) e do *mau aluno* (*“chegava sempre tarde, nunca sabia as lições, lia e escrevia muito mal, e sobretudo, era arrebatada, responadona e incivil para com a professora”*). Diante de condutas tão opostas, as consequências também surgiam como soluções binárias: o prêmio e o castigo. Para Alice, a boa aluna, prêmios de leitura, de escrita, de conduta, além de alegrias dos pais, férias e descanso. Para Julia, a punição: *“a consequência da preguiça e do estouvamento é ficar a um canto esquecida, senão desprezada. Seus pais para puni-la combinaram com a professora deixa-la retida na escola, trabalhando durante as férias...”* (p. 44). Na elaboração de sua moral da história, a professora perguntava aos leitores: *a qual das duas quereriam imitar?*

A civilidade e a polidez entre as crianças deveriam nortear as condutas durante o recreio, os jogos e as brincadeiras. Ao abordar o momento tão esperado pelos alunos, o momento do repouso escolar, Guilhermina advertia que o direito ao recreio deveria ser dado somente àqueles que o merecessem, ou seja, *a quem trabalha*. Para estes, era chegada a hora de “tomar os bonecos e brinquedos, cultivar um pequeno jardim, jogar a peteca ou a bola de borracha, soltar papagaio”, mas sempre gozando a alegria com modéstia e pudor. Afinal, a liberdade do recreio era relativa: o menino, nunca ficava sozinho, posto que *Deus está sempre contigo*, lembrava a professora.

Assim como as regras de bom comportamento deveriam ser seguidas no recreio, as recomendações indicavam que a construção da civilidade entre as crianças passava pelos procedimentos mais íntimos, pelo controle dos corpos e mentes, e pela normalização de suas práticas de despertar, de vestir, de comer, de conversar, de portar-se na igreja, no colégio, em casa e nos eventos sociais. Cumprir os deveres de trabalhar, compreendidos aqui pelo ato de estudar as lições e valorizar a instrução, estava entre as principais obrigações das crianças. Na “arte da conversação” e nas relações sociais, as máximas morais indicavam os perigos de não dizer a verdade. Em tom ameaçador, a autora relembra aos pequenos leitores a sabedoria popular: “o pai da mentira é o demônio; o Senhor do Céu detesta a mentira; a verdade mais cedo ou mais tarde parece; mais depressa se apanha um mentiroso do que um côxo.” (p. 111).

A aprendizagem da civilidade fundamentava-se nos princípios da ordem e da hierarquia. Respeitar a Deus, aos pais e mestres, às autoridades civis e religiosas, aos adultos, bem como aos criados, e escravos, aos pobres e enfermos, eram ações que indicavam a boa educação e o cumprimento das regras de conduta. A naturalização das desigualdades e das hierarquias impunha às crianças reconhecer lugares sociais e praticar atos de comando e deferência, de acordo com as suas próprias condições e o estatuto de suas famílias. Por isso, a caridade, a filantropia com pobres e enfermos, a docilidade no tratamento dos criados e escravos, bem como a deferência com os mais abastados, compareciam como princípios norteadores de um convívio social harmônico.

De acordo com Bittencourt (1993), uma característica comum aos livros escolares na segunda metade do século XIX, inclusive os manuais de civilidade, era a apresentação de contos curtos, pequenas histórias e narrativas nas quais se abordavam temas como a caridade, o consolo para com os pobres, a honestidade, a obediência para com os mais velhos e superiores, o companheirismo e, sobretudo, o amor a Deus. Como no livro de Guilhermina Azambuja Neves, aqui brevemente analisado, estas narrações eram repletas de situações sentimentais, maniqueístas, onde os bons eram sempre beneficiados e os maus eram punidos, e os autores esforçavam-se na criação de uma linguagem que cativasse os jovens leitores.

Assim, nas suas 32 pequenas lições, a professora primária colaborava na produção de representações sociais, que buscavam definir comportamentos e

hábitos tidos como adequados, em um processo civilizatório que visava moldar e controlar corpos e mentes das crianças. Construía-se, assim, a partir da atribuição de sentidos para a infância (Veiga, 2004), a idealização de sujeitos moralizados, dóceis, úteis a si, à família e à pátria, paradigmas pedagógicos de cidadãos polidos e educados pelas máximas de civilidade.

## Referências

- A Escola.** Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, 1877 – 1878
- BLAKE Sacramento. **Diccionario bibliographico do Brasil.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: Tese de Doutorado, 1993.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2ª Edição: UNB, 1999.
- GALVÃO, Ana. Maria. de O. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: **Anais** da 28ª. Reunião Anual da ANPEd.: Caxambu, 2005. p. 1-15.
- GASPARELLO, Arlette; VILLELA, Heloísa et alli (2003). **O nascimento de uma pedagogia:** os professores/autores de livros didáticos na escola secundária brasileira (1860 -1900). Projeto de pesquisa, Niterói, Faculdade de Educação da UFF, 2003.
- GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de identidades:** os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (183801920). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- GONDRA, José & SACRAMENTO, Winston. Luiz Pedreira do Couto Ferraz (verbete). In FÁVERO, Maria de Lourdes A & BRITTO, Jader M. (orgs) **Dicionário dos educadores no Brasil.** Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/INEP, 2002.
- MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir:** a instrução popular na Corte imperial. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

NEVES, Guilhermina de Azambuja. **Entretenimento sobre os deveres de civilidade collecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos.** Rio de Janeiro, Typographia Cinco de Março, 1875, 133p.

SCHUELER, Alessandra. Professores como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidades intelectuais (Corte imperial, 1860-1889). **Revista de Educação Pública.** Nº 32, set.-dez., Mato Grosso: EdUFMT, 2007.

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil.** Pelotas, Seivas Publicações, 2003

TEIXEIRA, Giselle B. **Caminhos do saber escolarizado:** produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial. Rio de Janeiro. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

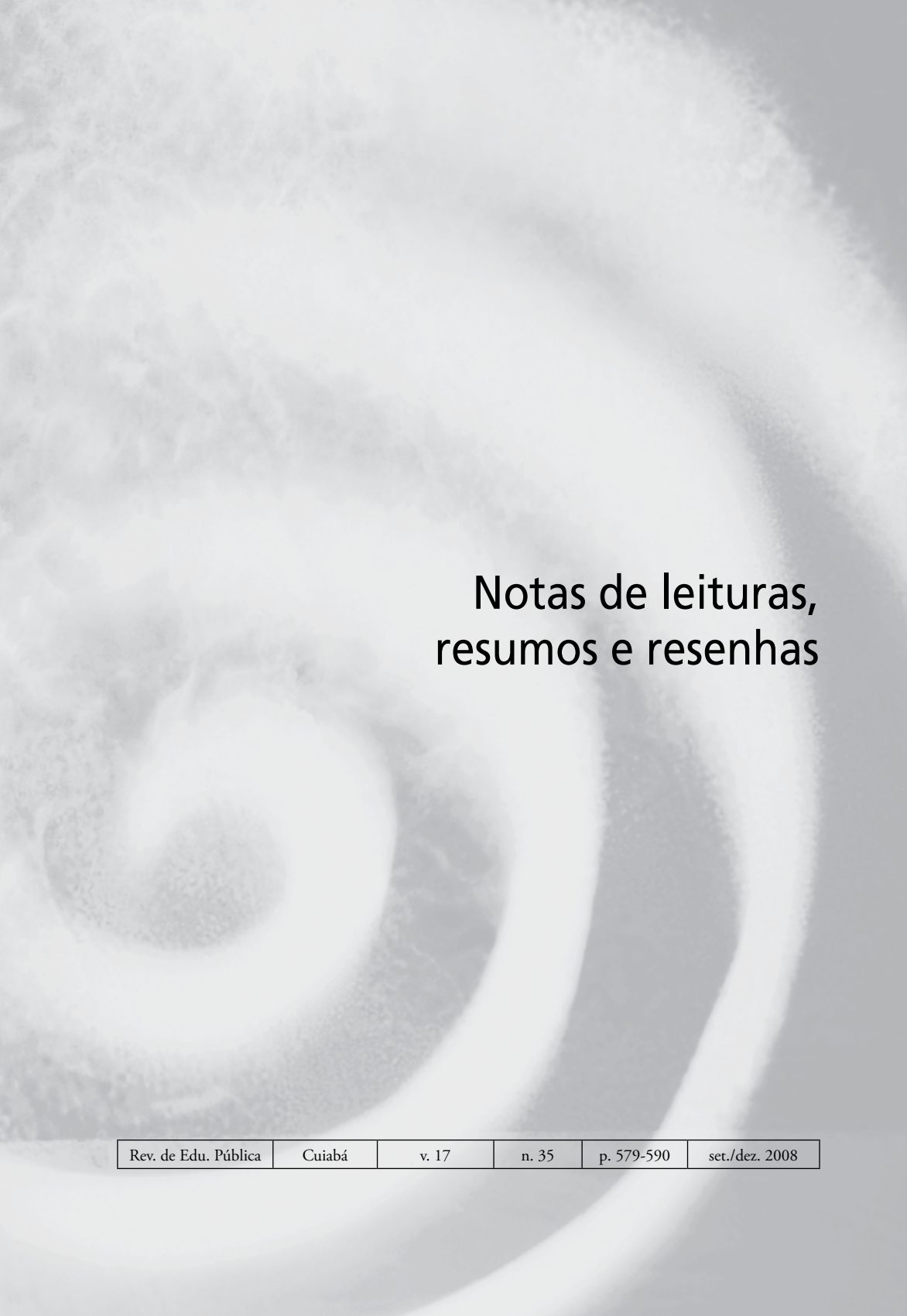
VEIGA, Cinthia. Infância e Modernidade: ação, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). **A Infância e sua Educação.** Materiais, práticas e representações. Portugal e Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

XAVIER, Ana Paula da Silva. **A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso (1837-1889).** Cuiabá: MT: Entrelinhas: EdUFMT, 2007.

Data de recebimento: 03/03/2008.

Data de aceite: 03/04/2008.





## Notas de leituras, resumos e resenhas





# ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007. 152 p.

Samuel Borges de Oliveira Júnior<sup>1</sup>

Revoltados cada vez mais com as atitudes de seu dono, os bichos da Granja Solar, inspirados nas palavras e no sonho contado pelo velho Major (que era um porco, considerado o mais sábio de todos os animais da granja), que dizia que todos os animais deveriam ser considerados iguais (inclusive os animais selvagens), que deveriam ser tratados de maneira mais respeitosa possível, que o culpado por tudo isso era o Homem, e que de maneira alguma os animais deveriam ter os mesmos vícios do Homem (morar em casas, usar roupas, beber álcool, fumar, tocar em dinheiro, comerciar), os animais resolveram se rebelar contra seu dono, pois não agüentavam mais as condições impostas por ele (pouca comida, trabalho excessivo), e enquanto esperavam pelo dia da tal revolução, resolveram se preparar, e adotaram o seguinte lema: “o que quer que ande sobre duas pernas é inimigo, o que quer que ande sobre quatro pernas, ou tenha asas é amigo.” O velho Major ensinou também uma música chamada “Bichos da Inglaterra”, que se tornou o hino da revolução dos bichos da Granja do Solar.

Após a morte do velho Major, três porcos, Bola-de-Neve, Napoleão e Garganta (considerados os mais inteligentes), começaram a explicar para os demais animais os ensinamentos do velho Major, aos quais eles deram o nome de Animalismo. Como toda revolução, esta não deveria ser diferente, e, a princípio, a maioria dos animais se sentiu acomodada e receosa de se rebelar contra seu dono, pois quem iria alimentá-los depois que ele fosse posto para correr. Além disso, tinha também um corvo domesticado, que vivia dizendo que acima das nuvens existia um paraíso para animais, onde nada faltava. Os porcos tiveram trabalho, mas conseguiram explanar os princípios do Animalismo para todos os animais da Granja do Solar e desmentir a estória deste paraíso fictício.

---

1 Biólogo, Mestre em Educação e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais/UFSCar. Rua Itália, quadra 05, casa 06, n. 455, Jardim Europa, Cuiabá/MT, 78.065-428. Brasil. E-Mail: <samukajr@gmail.com>.

Quando menos esperavam, a revolução aconteceu. Num dia em que não foram alimentados até o final da tarde, os bichos começaram a quebrar tudo e, para tentar acalmar a situação, o pretense dono deles, juntamente com seus peões, chegaram chicoteando todos os animais, o que acarretou o aumento da revolta dos bichos, que começaram a chifrar, morder, escoicear, fazendo que todos os humanos fugissem, deixando a granja no controle dos bichos. Eles não conseguiam acreditar que tinham conseguido dominar a granja, ficaram eufóricos, correndo de um lado para o outro, conferindo se não havia nenhum humano escondido na sua propriedade, e verificando tudo o que era deles. Após tudo isso, foi servida uma ração dupla para todos, e “Bichos da Inglaterra” foi cantada sete vezes seguidas, e os animais dormiram como nunca tinham dormido em toda sua vida.

Quando acordaram, ainda não estavam acreditando que a revolução tinha realmente acontecido, e saíram novamente a correr por toda a granja para verificar se tudo era verdade, e quando tiveram certeza do que aconteceu, começaram a rolar e correr em sinal de contentamento. Os porcos reuniram todos no celeiro, que era o local de reuniões, e contaram que tinham aprendido a ler e escrever com um livro de ortografia que acharam jogado fora no lixo, e a primeira atitude deles foi trocar o nome da granja, de Granja Solar para Granja dos Bichos, que foi escrito na porteira de acesso da granja. Outra atitude foi escrever os sete mandamentos na parede do celeiro, que constituíam os princípios do Animalismo. Eles tentaram também alfabetizar os animais, mas os únicos que eram aptos para isso eram os porcos e os cachorros (que não estavam interessados em aprender muita coisa). A maioria dos animais não conseguiu aprender a ler e, conseqüentemente, não conseguiam entender aos sete mandamentos. Para isso, os porcos condensaram todos estes mandamentos, em um só princípio, que dizia: “*Quatro pernas bom, duas pernas ruim*”.

As atividades da granja foram retomadas pelos animais, que agora trabalhavam com mais vontade, sendo feita a colheita do feno num prazo menor do que na época da presença de humanos na granja. Tudo estava perfeito demais, até que começaram a surgir as desigualdades entre os próprios animais. A primeira ordenha feita nas vacas após a revolução causou polêmica, pois todo o leite havia desaparecido. Logo se descobriu que ele estava sendo misturado à comida dos porcos. Também foi estipulado que todas as maçãs seriam somente para alimentar os porcos, pois eram eles que tomavam decisões importantes quanto ao futuro da granja, e para isso era necessário que eles fossem bem alimentados. A princípio, isso ocasionou alguma discussão, mas os porcos sempre conseguiam convencer os demais que tudo aquilo era necessário para a manutenção da granja livre de humanos.

Com o passar do tempo, começou a ocorrer controvérsias entre as idéias propostas por Bola-de-Neve e por Napoleão. Cada reunião que havia na granja acarretava discussões calorosas entre eles dois, e os animais não sabiam que lado

apoiar, pois, ora estavam a favor de Bola-de-Neve, ora de Napoleão. Napoleão sempre conseguia convencer os bichos, pois toda vez que Bola-de-Neve começava seu discurso, as ovelhas começavam a dizer: *“Quatro pernas bom, duas pernas ruim”*, fazendo com que os animais nem ligassem para as suas idéias.

Mas, o momento crítico dessa briga pela liderança da granja ocorreu quando Bola-de-Neve sugeriu a criação de um moinho de vento para facilitar todo o trabalho na granja, pois com este moinho seria possível instalar máquinas elétricas que ajudariam em todas as atividades relacionadas com força bruta, e seriam necessários somente três dias de trabalho por semana. Napoleão foi contra o projeto do moinho, dizendo que era mais importante ter mais alimentos estocados, do que perder tempo na construção de tal aparelho. Finalmente, Bola-de-Neve apresentou os planos da construção do moinho na reunião de domingo, para que houvesse a votação, a favor ou não de sua construção. Napoleão somente disse que era uma tolice votar a favor da construção do moinho, e quando Bola-de-Neve, através de desenhos e de seu discurso, estava quase convencendo a todos a apoiar suas idéias, Napoleão deu um guincho forte, e logo apareceram nove cachorros com ares de lobos selvagens (eram as crias das duas cadelas que ele pegou, dizendo que iria cuidar pessoalmente da sua educação). Eles pularam diretamente em cima de Bola-de-Neve, que conseguiu escapar e fugir da granja, para nunca mais ser visto por lá.

Depois deste acontecimento, Napoleão disse que não haveria mais reuniões aos domingos, que todos os problemas relacionados à granja seriam resolvidos por ele e por uma comissão de porcos, e os demais animais se reuniriam domingo somente para receber as ordens da semana, e que também não haveria mais debates. Todos os outros animais ficaram indignados com tal situação, mas Garganta, usando de eloqüência e persuasão, conseguiu acalmá-los, e logo eles se contentaram em acatar as decisões tomadas pelos porcos.

Mas, um acontecimento que novamente deixou os bichos intrigados foi que, alguns domingos após a expulsão de Bola-de-Neve, Napoleão anunciou que seria iniciada a construção do moinho. Novamente, Garganta foi incumbido de acalmar o restante dos animais, dizendo que a idéia da construção do moinho tinha sido roubada de Napoleão por Bola-de-Neve, e até mesmo aqueles que não acreditavam, acabavam cedendo, pois os rosnados emitidos pelos três cães que sempre acompanhavam Garganta, apagavam qualquer ímpeto de revolta.

Também foi anunciado que a partir daquele momento, a granja dos Bichos começaria a negociar com outras granjas, pois muitas mercadorias eram necessárias para a prosperidade da granja dos Bichos, e estas mercadorias estavam se esgotando, e um advogado “humano” seria o intermediário entre a granja e o mundo exterior. Ocorreu também a mudança dos porcos para a casa grande, fato que deixou alguns dos animais inquietos, pois no começo da revolução, tinha sido proibido entrar na

casa. Mas, Garganta disse que era necessário um lugar mais calmo para os porcos trabalhar, e um lugar mais digno para o Líder morar (referindo-se a Napoleão). Os animais também criticaram a postura dos porcos de dormir em camas, pois entre os sete mandamentos havia um que era contra isso, mas Garganta mostrou-lhes que a lei se aplicava a camas com lençóis e os porcos não utilizavam lençóis para dormir. Com isso, mais uma vez os animais foram ludibriados pela lábia de Garganta e pelos cães que sempre andavam com ele.

Depois dessas reformas políticas na granja, todos os animais, menos os porcos que só ajudavam no trabalho bruto, com raras exceções, começaram a trabalhar na construção do moinho. Foi um trabalho árduo, mas após algum tempo, finalmente já tinham levantado boa parte das paredes do moinho, quando aconteceu uma tragédia. O tempo estava muito fechado, e os animais foram liberados de seu trabalho. Quando acordaram no outro dia, viram que aconteceram alguns estragos nas dependências da granja, e o pior de tudo, o moinho tinha sido derrubado.

Imediatamente, Napoleão acusou Bola-de-Neve de ter sido o culpado por tal ato, chegando até mesmo a oferecer uma recompensa para quem o capturasse, vivo ou morto, e disse que a construção seria retomada e que de um jeito ou de outro, o moinho seria terminado. E, novamente, o moinho teve sua construção iniciada e, como medida de segurança, as paredes teriam o dobro da espessura, para que não houvesse mais a possibilidade de ser destruído.

Finalmente, o moinho foi construído, faltando apenas as partes mecânicas. Numa de suas tentativas de negociar, com as granjas vizinhas, Napoleão foi enganado, recebendo como pagamento dinheiro falsificado. Essa trapaça deixou-o furioso, e quando estava pensando em revidar, um grupo de homens tentou invadir a granja, para poder controlá-la novamente. Eles conseguiram expulsar os invasores, deixando a granja livre de seres humanos, mas o moinho foi novamente destruído. Num ato de extrema crueldade, Napoleão, sem que os outros animais soubessem, coagiu vários deles a se entregar e dizer que estavam trabalhando para Bola-de-Neve. Esses animais foram culpados e mortos na frente de todos pelos cães de Napoleão. Os mortos eram justamente aqueles que já estavam começando a criticar a postura dos porcos, sempre se perguntando, se as atitudes perpetradas pelos porcos, não seriam as mesmas feitas pelo seu antigo dono.

Fazendo com que os animais trabalhassem mais ainda, Napoleão, finalmente, viu seu sonho se concretizar, pois finalmente o moinho estava pronto. Negociando parte das colheitas e entregando uma cota semanal de ovos, eles compraram os equipamentos necessários para que o moinho funcionasse. Os animais, pensando que estariam livres do trabalho se enganaram, pois Napoleão ordenou a construção de outro moinho, fazendo com que os animais tivessem sua cota de trabalho aumentada.

Mas não foi só o trabalho excessivo que deixou os animais empertigados. Vários dos mandamentos parece que tinham sido desrespeitados. Mas, segundo os porcos, eles estavam enganados, pois os porcos eram a alma da granja e sem eles, provavelmente, a granja não teria condições de seguir em frente. Até o hino da revolução foi abolido, pois para os porcos o tempo da revolução tinha acabado com a morte dos traidores. E, para contornar esta situação, os sete mandamentos, que estavam escritos na parede do celeiro, foram apagados e no seu lugar escrito: “Todos os animais são iguais. Mas alguns animais são mais iguais que os outros”.

Como a maioria dos animais era analfabeta, ou não compreendia o significado das atitudes tomadas pelos porcos, eles se acomodaram e sem perceber estavam novamente a serviço de alguém. Trabalhavam muito, não tinham muita comida e eram sempre repreendidos quando tentavam questionar alguma ordem.

No final, os porcos, já andavam em duas pernas, bebiam, fumavam, vestiam roupas e, o que é pior, o motivo pelo qual a revolução se originou, que era uma Inglaterra só para os bichos, fora esquecido, pois agora os porcos mantinham contatos com os homens, inclusive, jogando e bebendo com eles. Os porcos se tornaram os donos da granja dos Bichos, que novamente foi alterada para granja do Solar. E os animais que ainda lembravam um pouco dos motivos da revolução, não conseguiam entender como homens e porcos poderiam estar sentados juntos, não conseguindo distinguir quem era homem, quem era porco.

E as ovelhas começaram a balir: “*Quatro pernas, bom. Duas pernas, melhor*”.

Através desta fábula, o autor quis mostrar como funciona realmente uma revolução. Se compararmos a revolução desses bichos, com as revoluções humanas, logo percebemos as semelhanças: tudo começa com as idéias de alguém mais velho, que julga conhecer tudo e saber o que é melhor para cada um. Essas idéias dizem respeito a um lugar melhor, livre da tirania e da opressão, onde todos serão iguais. A princípio, é difícil aceitar que possa existir um lugar assim, e os encarregados de passar adiante essas idéias, acabam encontrando dificuldade.

Mas, com o passar do tempo, essas idéias vão se infiltrando na mente de todos e num momento crítico eles sem querer começam a revolução. Expulsam quem os estava oprimindo, tomam posse do local onde antes eram somente empregados. Quando percebem que conseguiram o que queriam, ficam extasiados, eufóricos, não conseguindo acreditar que tiveram a coragem de se rebelar. Após este ímpeto inicial da revolução, começam as tentativas de transformarem todos em indivíduos iguais e logo percebe-se que isso não é possível, pois alguns têm mais facilidade de aprender que outros. E, assim, começam a surgir as primeiras desigualdades da revolução.

Para se decidir quais caminhos serão tomados, geralmente fazem reuniões e, como sempre, aqueles que têm um pouco mais de conhecimento, começam a sugerir projetos pessoais, o que certamente ocasiona disputas em relação a quem é mais

inteligente, afinal, qual será o melhor projeto para o futuro de todos. Logicamente, essa disputa de conhecimento acarreta brigas pessoais, o que corrobora para indicar um caminho totalmente contrário ao sugerido no início da revolução. Geralmente, o clímax dessas disputas ocorre quando alguns destes “inteligentes” estão prestes a conseguir que suas idéias sejam aceitas pela maioria, e aquele que, na surdina, já tinha se preparado (treinando pessoas para fazerem parte de seu próprio grupo, ou mesmo um exército particular), com objetivos pessoais, acaba destituindo essa pessoa e começa a querer tomar o poder para si. Existem até casos de pessoas que, invejosas do trabalho de outras, conseguem eliminá-las e roubar seus projetos, dizendo que estas idéias eram suas e que tinham sido roubadas por estas pessoas consideradas “traidoras da revolução”. Com isso, acabam tomando o poder para si e, com uma ambição cada vez maior, conseguem subjugar as pessoas mais fracas. Assim, aquelas que se mostram cientes do que está acontecendo, que podem até fomentar uma nova revolução, acabam sendo mortas, pois pessoas que se mostram inteligentes, são consideradas perigosas para seus planos. No final, aquelas envolvidas na revolução acabam se acomodando, às vezes nem se lembrando por que tinham lutado, ficando fadados a, novamente, estar trabalhando para alguém e, o que é pior, geralmente trabalhando mais, ganhando pouco e não tendo nenhuma garantia de vida.

Nessa fantástica fábula, o autor nos demonstrou que se as pessoas que fomentam tais revoluções ficarem acomodadas, elas poderão se tornar ambiciosas, e o que antes era uma vitória para o bem comum, acabará se transformando num meio de dominação, onde um poder é apenas substituído por outro de maior controle, que beneficiará apenas aqueles que estejam próximos às pessoas que realmente tomam as decisões. E quanto aos demais, são considerados força bruta: ...

Data de recebimento: 25/08/2008.

Data de aceite: 25/09/2008.

# CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma Introdução**. São Paulo: Educ. 2000, 159 p. (Série Trilhas).

Agenor de Oliveira<sup>1</sup>  
Luiz Augusto Passos<sup>2</sup>

Paulo Sérgio do Carmo é um destacado educador e escritor que se dedica com muita sutileza ao estudo da fenomenologia merleau-pontyana. Na obra em referência, esse autor discute a filosofia das essências de Maurice Merleau-Ponty. Os elementos-chave discutidos nesta resenha dizem respeito àquilo que esse fenomenólogo procura clarificar quando diz que os fenômenos resumem-se em definir essências, ou seja, é o ir buscar a coerência lógica do evento. Para isso, dentro de uma metodologia das ciências sociais, procura demonstrar que, para essa corrente teórica, não somos nós a interferirmos nas coisas e sim são elas que se mostram para nós, ou melhor, se deixam revelar. Sendo assim, quando nos propomos a explicar o fenômeno, interferimos nele introduzindo nossas categorias lógicas. Só que esse ato de explicar é um ato artificial. Diante disso, a tarefa filosófica dos fenomenólogos consiste em descrever e não explicar os fenômenos. Esse descrever é, portanto, uma abordagem do fenômeno na perspectiva do homem, o qual o vivencia tal como ele se apresenta à sua consciência.

No livro em epígrafe, o autor contribui ensinando que é a partir da vivência e consciência do homem, que está o ponto para se entender que existe um mundo exterior ao homem. Esse mundo vivido pode ser descrito pela fenomenologia no plano das idéias. Disso decorre o entendimento de que, além do mundo das idéias,

- 
- 1 Mestrando do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de Pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá, MT, Brasil.
  - 2 Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação/UFMT. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, Coxipó, Cuiabá, MT, Brasil, E-Mail: <passos@ufmt.br>.

nós vivemos também num mundo exterior e, portanto, idéias e coisas não podem ser separadas, pois constituem um único fenômeno.

O mundo, segundo Carmo (2000), em fenomenologia, é o meio da realização da consciência e se o homem é um ser-no-mundo, a consciência tem que coexistir com esse mundo que o envolve, eis que o mundo está sempre aí, antes da reflexão. Dessa maneira, o nosso esforço consiste em, nesse contato com o mundo, procurar dar-lhe um significado e um estatuto filosóficos. O autor continua suas argumentações enfatizando que existe um *enraizamento* do espírito no corpo. Assim, a consciência está atada ao corpo que a liga ao mundo, que, fenomenologicamente mostram dois níveis de existência: o pessoal e o pré-pessoal. Este último é o corpo. É ele que, pela experiência perceptiva, age como doador de sentido e significado e propicia o relacionamento que precede toda escolha consciente. É o inverter a lógica de Descartes: “Penso, logo existo!” para: “O homem pensa porque existe”. Segue-se então que, para a fenomenologia, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, e o objeto será sempre objeto para uma consciência que é tocada pelas coisas, isto é, que as percebe e lhes dá sentido via significações.

## As janelas das subjetividades

Na sua contribuição com a Educação, o que Carmo (2000) deixa muito claro é que a fenomenologia é uma das correntes da filosofia e uma das possibilidades de se abrir janelas para enxergar o fenômeno em seus mais variados ângulos, a fim de melhor se apropriar de sua essência. Porém, esse estudioso clarifica que a fenomenologia não dá conta de tudo. Por ser uma abordagem própria, ela quer ser lugar de interlocução entre as correntes que apontam soluções diferenciadas, mas sem a pretensão de ser a solução final e sim a de chegar o mais próximo possível da essência do fenômeno. Entende-se que ela veio num momento importante, naquele momento chamado de Crise da Razão. Hoje, pelo seu acolhimento no meio intelectual, a fenomenologia tem várias correntes. E o autor leva-me a citar duas: a empírico-positivista, que supunha explicações significativas à grandeza dos fenômenos, e a corrente histórico-dialética, de matriz basicamente marxista, de cunho hegeliana cujos métodos de investigação, pautados na história das economias na sociedade, mostram que os resultados já estão mais ou menos previstos. Essa proposta teórico-metodológica possibilita através do contato, via superação das contradições dos movimentos sociais, a transformação da sociedade, isto é, rompendo com determinada circunstância, é o transcender uma realidade.



## Os silêncios que gritam

Qual a riqueza de detalhes na obra de Paulo Sérgio do Carmo? Entre outras, para mim, é quando a fenomenologia merleau-pontyana diz que entre os limites do cognoscível existe um elo invisível de ligação entre o fenômeno, sua primordialidade, seu momento atual e sua transcendência. E aqui, do Carmo nos socorre contribuindo para ajudar a entender o que é esse elo, isto é, aquele caminho que vai permitir, através do sensível e agora então procurar captar a significação desses vazios existentes entre o conhecimento empírico e esses intervalos ou silêncios que gritam. E aqui, Mantovani (2003) me instiga a captar os significados ou ligações efetivas, que correspondem a um ir fundo em um terreno que existe e grita para ser revelado, ser escutado, entendido, decodificado. Esse silêncio que é cheio de significados, não é ainda a região primordial, é uma intencionalidade que cria e re-cria e que, embora aparentemente oculto, provoca a percepção. É uma voz silenciosa que grita e que dá sentido e instiga a consciência a vasculhar em seus vestígios, os significados das múltiplas faces do fenômeno e mostrar as objetividades que esse mergulho ou redução –*epoché*– tem por missão encontrar. É ir mais além: é o rasgar os véus, se entronizar no Logos ou no mundo, agora já usando as suas falas, seus sentidos e suas essências. É aqui que o fenômeno revela-se e permite dar seu sentido ou sentidos através da fala e do pensamento. É a interpretação subjetiva dos significados de um significante ou fenômeno. É por isso que podemos dizer que não existe o real, eis que nós é que o construímos através de um ente chamado Razão, que, como a consciência, que também foi criada por nós, vai nos ajudar a dar aqueles sentidos que facilitarão entender os fenômenos que tanto nos encantam. Ora, porque são imaginários e simbólicos, via fenomenologia, agora são reais. É aqui que, quando estudávamos esta obra de do Carmo, conseguimos compreender Luiz Augusto Passos, em 2007, em colóquios acadêmicos, quando dizia que “A dimensão simbólica é a força mais presente na sociedade de hoje”. Desde então, sinto Carmo despertando, na Educação, o grito que surge falando da importância das subjetividades, da descrição densa, das temporalidades, da etnografia, da antropologia e da hermenêutica para nos ajudar a trilhar pelas veredas e incógnitas dos fenômenos. Daí a potência da palavra geradora quando *pari* substancialmente as coisas e que nos liga na inseparabilidade da dimensão cósmica com a dimensão consciência e nos faz construtores de nossa própria história... Daí o se prestar atenção a um corpo que fala numa verdadeira endossomose com a natureza e com o transcendental, a fim de dar sentido às suas lutas, não na fatalidade dos destinos, mas na simbiose com a mãe vida, que é luta e transformação. Ou seja, que é dialética e que se desnuda frente àqueles que têm a coragem de rasgar os seus véus e que, como do Carmo, se jogam na rede dos fenômenos para nos falar da fenomenologia merleau-pontyana.

## Conclusão

Em fenomenologia, somos orientados para descrever o fenômeno. Não comentá-lo. É aqui que as subjetividades terão que ser sutis, como que dando um empurrãozinho, a fim de ajudar na clarificação das ações vividas pelos sujeitos em estudo. E isso é possível se é verdade que você tem condições de entender o que o outro está dizendo. Ora, ao analisar a obra em questão, entendemos também que todos somos atores e também estamos no palco, e, como ocorre com os fenômenos, todos temos condições de nos fazer entender quando estamos falando ou agindo, pois todos temos a nossa linguagem. Merleau-Ponty (2006) ensina a descobrirmos os códigos para sermos um entendido. Um cuidado: é só manter o foco centrado na linha de chegada ou mundo a ser pesquisado. Ora, como o homem é um “ser-no-mundo”, então, sua consciência, ao coexistir com esse mundo vivido e que o envolve, vai atuar atada ao corpo que a liga nesse mundo que realiza essa consciência. É no tempo e no espaço que se desenrolam os acontecimentos e desnudam-se as transcendências. Então, é aí que o pesquisador deve intuir para explorar a primordialidade fenomenológica que o encanta e o espanta. Agora, já tocado pelas coisas, por intermédio desse templo chamado corpo, que surjam nos sujeitos a sua palavra significadora, aquela que a liga à dimensão cósmica e o faz entender sua missão e poder dizer, inspirado em Carmo, parafraseando o aluno que na escola-mundo já cumpriu sua tarefa: sim, “cantarei com o espírito, mas cantarei também com o entendimento.”-1ª Cor. 14,15b-.

## Referências

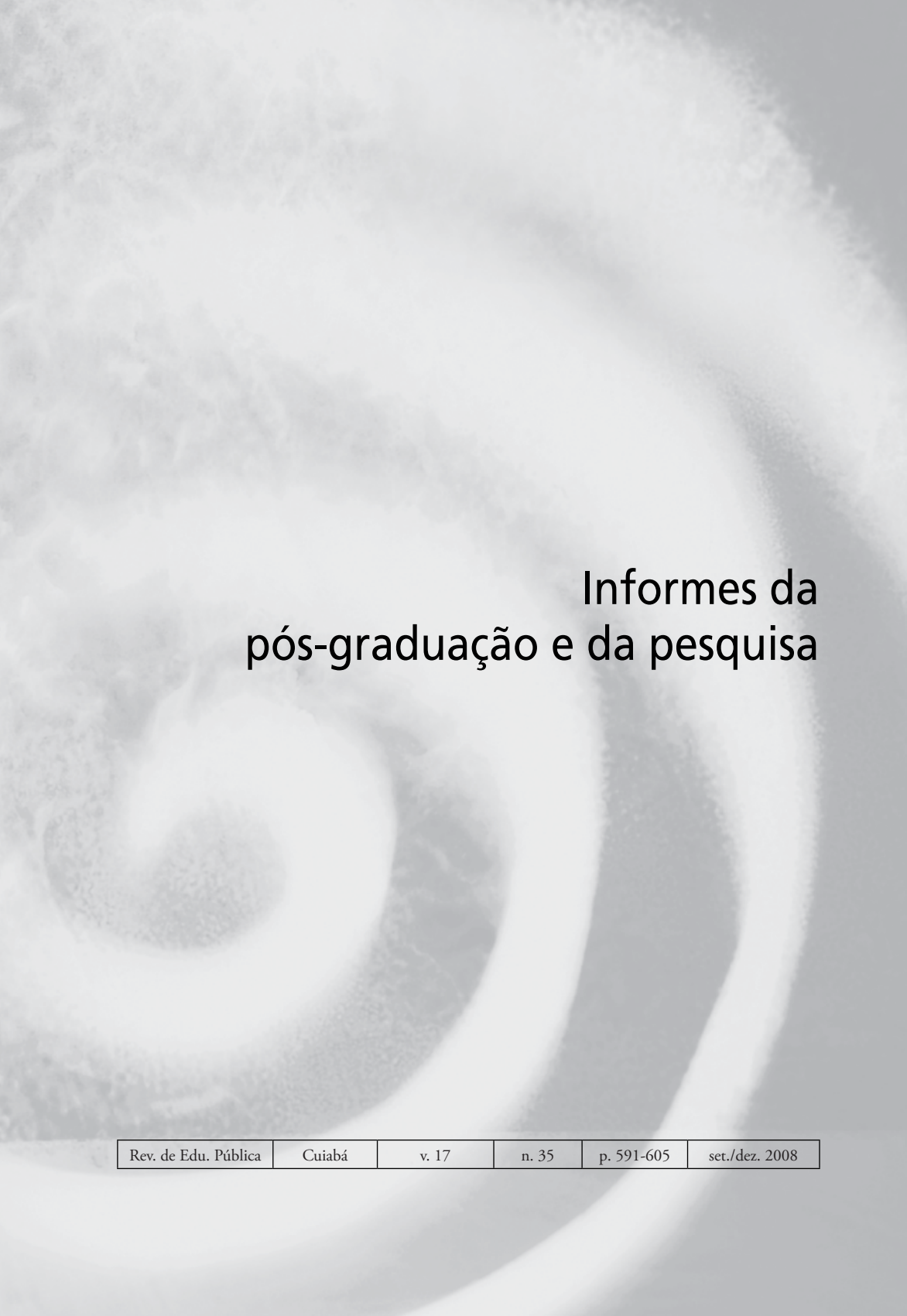
CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma Introdução**. São Paulo: Educ, 2000.

MANTOVANI, Herley Juliano. Arqueologia Fenomenológica de Merleau-Ponty. In: **Revista Eletrônica Print by UFSJ** <<http://funrei.br/publicações/Metanoia>>. Metanoia. São João Del-Rei, n. 5, p. 43-54, jul. 2003. Acesso em: 07 ago. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Data de recebimento: 04/04/2008.

Data de aceite: 04/05/2008.



# Informes da pós-graduação e da pesquisa



## O Programa de Pós-Graduação em Educação: feixes temáticos expressos nas dissertações em 2008/1

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), até antes de 2008, concentrava suas linhas de pesquisa mediante duas áreas temáticas: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar; e Educação, Cultura e Sociedade. Na vigência do referido período, o PPGE reestruturou-se e fixou-se em uma única área, conforme seu próprio nome anuncia, qual seja, a de Educação, a qual engloba as seguintes linhas de pesquisa: *Culturas Escolares e Linguagem; Educação em Ciências e Matemática; Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas; Cultura, Memória e Teorias em Educação; e Desigualdades na Educação*. Ao todo, são cinco as linhas investigativas focando a diversidade de teorias e práticas da educação escolarizada e demais formas de educação.

Então, situado nessa reorganização o PPGE, no primeiro semestre de 2008, possibilitou a defesa de 62 dissertações de mestrado, dentro da área educacional, traduzindo os resultados de pesquisas desenvolvidas nos últimos dois anos, referentes à educação em Mato Grosso, com algumas incursões em outros espaços geográficos.

Ao se classificar tais produções científicas por eixos de análise, computaram-se 14 categorias temáticas, relacionadas às cinco linhas de pesquisa que o Programa concentra. Os feixes temáticos encontram-se estampados na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Categorias temáticas em números absolutos e percentuais referentes às produções científicas do PPGE em 2008/1**

Item	Categorias temáticas	Quantidade	%
01	Alfabetização	02	3,22
02	Ciências e Matemática	03	4,83
03	Educação indígena	01	1,61
04	Currículo	04	6,45
05	Democracia na escola pública	03	4,83
06	EAD e Tecnologias educacionais	03	4,83
07	Educação ambiental	08	12,90
08	Educação do/no campo	03	4,83
09	Formação de professores	07	11,29
10	Instituições educacionais	04	6,45
11	Linguagem	07	11,29
12	Mov. sociais e educação popular	03	4,28
13	Prática pedagógica	05	8,06
14	Trabalho docente	09	12,90
	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Nota: Tabela elaborada a partir de leituras das produções científicas do PPGE/UFMT 2008/1.

Os temas mais recorrentes são aqueles que investigaram objetos ou fenômenos referentes ao Trabalho docente, Educação Ambiental e Linguagem, os quais carrearam os outros tantos blocos temáticos, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises. No semestre em pauta, há que se destacar que as pesquisas abrangeram distintos espaços geográficos do território mato-grossense. Nota-se também que, tal como tem ocorrido desde a fundação do Programa, outras regiões brasileiras se fazem representar, mesmo com pouca frequência, como é o caso de Colorado do Oeste, situada em solo rondoniense. Os dados dispostos na Tabela 2 apresentam as diversas microrregiões de realização das pesquisas de campo, oriundas do PPGE:

**Tabela 2 – Pesquisas realizadas fora de solo cuiabano em 2008/1**

<b>Localidades</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Água Boa/Campinópolis	02	6,66
Alta Floresta-MT	01	3,33
Baía de Siá Mariana-Pantanal Mato-grossense	01	3,33
Barra do Bugres-MT	02	6,66
Barra do Bugres/Luciara/São Félix-MT	01	3,33
Barra do Garças-MT	01	3,33
Cáceres-MT	05	16,69
Colorado do Oeste-RO	02	6,66
Luciara-MT	01	3,33
Nossa Senhora do Livramento-MT	02	6,66
Nova Mutum-MT	01	3,33
Peixoto de Azevedo-MT	01	3,33
Pontes e Lacerda-MT	01	3,33
Rondonópolis-MT	04	13,35
Sinop-MT	01	3,33
Várzea Grande-MT	04	13,35
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Nota: Dados extraídos das dissertações defendidas em 2008/1.

Nota-se uma diferença bastante significativa referente ao número de pesquisas realizadas em Cáceres-MT, apresentando um percentual de 16,69% em relação aos demais municípios. Observa-se ainda que Rondonópolis e Várzea Grande se igualam em proporções percentuais como campo investigativo nas dissertações defendidas em 2008/1.

As três dezenas de microrregiões, computadas na Tabela 2, enquanto ambiente investigativo, reafirmam o papel social do PPGE no que se refere à formação de professores e pesquisadores que se dedicam amplamente ao campo educacional, especificamente em solo mato-grossense. Isso confirma o comprometimento social do PPGE e sua história temática centrada nos direitos civis e nas políticas públicas voltadas à Educação. Em síntese, as categorias temáticas apontadas nas produções científicas do PPGE estão de algum modo traduzindo as lutas dos cidadãos por educação, defesa do meio ambiente, qualidade da formação, movimentos sociais e suas determinações históricas, políticas, sociais e culturais, isto é, as diversas dimensões da relação educação e sociedade.

Nicanor Palhares Sá  
**Coordenador do PPGE**  
Dionéia da Silva Trindade  
**Revista de Educação Pública**

## Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2008/1

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
"Estudo dos pressupostos axiológicos e epistemológicos de Burnout, a chamada síndrome da desistência, que poderia levar a educação à falência (?)"	Osnir Pereira Barbosa	Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino (USP) Profª Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT - presidente)	14/01/2008
"Como se fala Matemática?"	Isabella Moreira de Paiva Corrêa	Profª Dra. Sandra Maria Pinto Magina (PUC/ SP) Profª Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (UFMT - presidente)	17/01/2008
"Imagens de nós não indígenas negros e brancos; no olhar dos professores Iny-Karajá"	Joana Saira Sousa Torres	Prof. Dr. Marcus Antonio Rezende Maia (UFRJ) Prof. Dr. Darci Secchi (UFMT) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT - presidente)	21/01/2008
"Ritmos e pausas das ações instituintes"	Silvia Maria dos Santos Stering	Profª Dra. Célia Frazão Soares Linhares (UFF) Profª Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT) Profª Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT - presidente)	26/02/2008
"O Seminário Educação: produção e intercâmbio (1992-2006)"	Maria José Batista da Silva	Profª Dra. Claudia Maria Costa Alves (UFF) Profª Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (UFMT - presidente)	07/03/2008
"Educação e o sentido da vida: o estudante em formação docente"	Hélio Inacio Santana	Prof. Dr. Aparecido Francisco Reis (UFMS) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT - presidente)	20/03/2008
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>



<p>“A Educação Ambiental e participação comunitária nas entrelinhas de um planejamento espacial local”</p>	<p>Dorcas Florentino de Araújo Silva</p>	<p>Profª Dra. Solange Terezinha de Lima Guimarães (UNESP)                  Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)                  Profª Dra. Suíse Monteiro Leon Bordest (UFMT - presidente)</p>	<p>25/03/2008</p>
<p>“Bairro Jardim Renascer em Cuiabá: um estudo de caso do saneamento e da Educação Ambiental”</p>	<p>Samuel Laudelino da Silva</p>	<p>Profª Dra. Nágila Caporlíngua Giesta (FURG)                  Profª Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT)                  Profª Dra. Suíse Monteiro Leon Bordest (UFMT - presidente)</p>	<p>27/03/2008</p>
<p>“Trabalho docente nos tempos atuais: representações sociais de alunos das licenciaturas em Ciências Exatas do <i>campus</i> cuiabano da UFMT”</p>	<p>Anderson de Sousa Santana</p>	<p>Profª Dra. Denize Cristina de Oliveira (UERJ)                  Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)                  Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (UFMT - presidente)</p>	<p>28/03/2008</p>
<p>“História da Educação Pública: em Revista”</p>	<p>Fatima Maria Melo Barbosa Tibaldi</p>	<p>Prof. Dr. José Silvério Baia Horta (UFAM)                  Profª Dra. Marlene Gonçalves (UFMT)                  Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá (UFMT)                  Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (UFMT - presidente)</p>	<p>28/03/2008</p>
<p>“O uso do fogo mediatizado pela Educação Ambiental: revelando indicadores potenciais”</p>	<p>Romildo Gonçalves da Silva</p>	<p>Profª Dra. Nágila Caporlíngua Giesta (FURG)                  Profª Dra. Suíse Monteiro Leon Bordest (UFMT)                  Prof. Dr. Germano Guarim Neto (UFMT - presidente)</p>	<p>28/03/2008</p>
<p>“Consumo sustentável e Educação Ambiental: um diálogo necessário”</p>	<p>Angelo Boreggio Neto</p>	<p>Profª Dra. Nágila Caporlíngua Giesta (FURG)                  Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT)                  Prof. Dr. Germano Guarim Neto (UFMT - presidente)</p>	<p>28/03/2008</p>
<p>“Atividades docentes: do que dependem hoje e amanhã, segundo representações sociais de alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso”</p>	<p>Mardelides da Silva Lima</p>	<p>Prof. Dr. Celso Pereira de Sá (UERJ)                  Profª Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT)                  Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (UFMT - presidente)</p>	<p>28/03/2008</p>
<p><b>Título</b></p>	<p><b>Autor</b></p>	<p><b>Banca</b></p>	<p><b>Data</b></p>

"O trabalho docente a partir de um exercício prospectivo realizado na interlocução entre dois grupos de alunos das licenciaturas na Universidade Federal de Mato Grosso: um estudo de representações sociais"	Jamille Oliveira Carvalho	Profª Dra. Maria Suzana de Stefano Menin (UNESP) Profª Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT) Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (UFMT - presidente)	29/03/2008
"Representações sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente: um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras e do que dependerá o trabalho do professor"	Fabiula Aparecida Bento Guth	Profª Dra. Ana Rafaela Pecora (UNIVAG) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (UFMT - presidente)	29/03/2008
"Ser ou não ser professor: representações sociais dos alunos de licenciaturas da UFMT, <i>campus</i> Cuiabá"	Erzy Dias de Souza	Profª Dra. Alda Judith Alves-Mazzotti (UNESA) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (UFMT) Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (UFMT - presidente)	03/04/2008
"O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil"	Loise Rizzieri	Profª Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma (JEL) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT - presidente)	04/04/2008
"Aula-Obra: uma prática pedagógica em busca da competência"	Valquíria Ribeiro de Carvalho Martinho	Profª Dra. Terezinha Azerêdo Rios (PUC/SP) Profª Dra. Ozerina Víctor de Oliveira (UFMT) Profª Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT - presidente)	07/04/2008
"História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1987-2007)"	Liana Deise da Silva	Profª Dra. Denice Barbara Catani (USP) Profª Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (UFMT - presidente)	08/04/2008
"Leitura de textos escritos: prática e desenvolvimento da compreensão leitora"	Cleusa Moreira dos Anjos Barcelos	Profª Dra. Marieta Prata de Lima Dias (UFMT) Prof. Dr. Javert Melo Vieira (UFMT) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT - presidente)	15/04/2008
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>

<p>“Conhecimento e (re)conhecimento na educação popular – o ponto de vista dos educadores populares – caso ABPH”</p>	<p>Edna Fernandes do Amaral</p>	<p>Prof. Dr. Jorge Nassim Vieira Najjar (UFF)                      Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT)                      Profª Dra. Maria Augusta Rondas Speller (UFMT)                      Profª Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT - presidente)</p>	<p>22/04/2008</p>
<p>“O desvelar da percepção ambiental na prática educativa – Barra do Garças/MT”</p>	<p>Maria Eugênia Batista da Silva Neta</p>	<p>Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho (UNESP)                      Profª Dra. Miramy Macedo (UFMT)                      Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)                      Profª Dra. Suise Monteiro Leon Bordest (UFMT - presidente)</p>	<p>24/04/2008</p>
<p>“As ações educativo-ambientais no combate ao desperdício de água em Colorado do Oeste, Rondônia”</p>	<p>Auzeni Maria Alves Nunes</p>	<p>Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário (UNEMAT)                      Profª Dra. Miramy Macedo (UFMT)                      Prof. Dr. Germano Guarim Neto (UFMT - presidente)</p>	<p>30/04/2008</p>
<p>“Meio Ambiente e Educação: um olhar para a prática pedagógica no Ensino Fundamental da Escola Dr. Estevão Alves Corrêa, Cuiabá-MT”</p>	<p>Ellen Laura Leite Mungo</p>	<p>Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário (UNEMAT)                      Profª Dra. Suise Monteiro Leon Bordest (UFMT)                      Prof. Dr. Germano Guarim Neto (UFMT - presidente)</p>	<p>30/04/2008</p>
<p>“Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso”</p>	<p>Rosenilde Nogueira Paniago</p>	<p>Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG)                      Profª Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT)                      Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)                      Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT - presidente)</p>	<p>05/05/2008</p>
<p>“Avaliação da aprendizagem: um estudo das concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa”</p>	<p>Adair Purcena Guimarães</p>	<p>Profª Dra. Mirza Seabra Toschi (UEG)                      Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)                      Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT - presidente)</p>	<p>08/05/2008</p>
<p>“Leitura, escrita e letramento: um estudo de caso na pré-escola em Rondonópolis-MT”</p>	<p>Teina Nascimento Lopes</p>	<p>Profª Dra. Ana Lucia Goulart de Faria (UNICAMP)                      Profª Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio (UFMT)                      Profª Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT - presidente)</p>	<p>08/05/2008</p>
<p><b>Título</b></p>	<p><b>Autor</b></p>	<p><b>Banca</b></p>	<p><b>Data</b></p>

“Possibilidades de aprendizagens significativas na área de Matemática em EAD no Mato Grosso: um estudo sobre tutoria no Ensino Médio”	Geraldo Antônio de Oliveira	Profª Dra. Wilsa Maria Ramos (UnB) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT - presidente)	08/05/2008
“Concepções, de matemática e de avaliação, expressas nos relatórios avaliativos de professores”	Maria José da Silva	Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA) Profª Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Profª Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT - presidente)	09/05/2008
“PROINFRO e seus desafios: a política de informática educativa em Mato Grosso”	Hildebrando Esteves Neto	Prof. Dr. Jose Manuel Moran Costas (USP) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT - presidente)	09/05/2008
“A formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas”	Cláudia Cristine Maia Mendes	Profª Dra. Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos (UFMG) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Profª Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT - presidente)	12/05/2008
“Vidas de professores e práticas significativas nas escolas do campo”	Luciana Pereira Souza	Profª Dra. Mônica Castagna Molina (UnB) Profª Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT - presidente)	13/05/2008
“Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)”	Jeanne Maria de Freitas Rocha	Profª Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG) Profª Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT - presidente)	15/05/2008
“As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004”	Luciane Miranda Faria	Profª Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Profª Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - presidente)	15/05/2008
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>

“Concepções e práticas pedagógicas de professores alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)”	Ieda Ramona do Amaral	Profª Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Profª Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - presidente)	16/05/2008
“Revista Educação em Mato Grosso (1978-1986): uma contribuição para a rede de ensino”	Marijâne Silveira da Silva	Profª Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG) Profª Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (presidente)	16/05/2008
“A influência da relação pedagógica na escolha de futuro dos estudantes”	Nanci Fátima Schneider Miculis	Profª Dra. Maria Ignez Joffre Tanus (UNIC) Profª Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT) Profª Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT - presidente)	23/05/2008
“A formação de professores de educação infantil: um estudo a partir de profissionais em exercício”	Estela Inês Leite Tosta	Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (UFG) Profª Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT - presidente)	27/05/2008
“A formação docente em Ciências Biológicas – um estudo com professores iniciantes”	Eduardo Ferreira Balduino	Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (UFG) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT - presidente)	27/05/2008
“Mitos pantaneiros e africanos nos círculos de aprendizagens ambientais”	Ivan César Corrêa do Belém	Prof. Dr. Antonio Carlos Sant’Ana Diegues (USP) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profª Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT - presidente)	29/05/2008
“Leitura: gêneros discursivos em duas salas do Ensino Fundamental em Cuiabá-MT”	Rozana Castilho Dias da Silva	Profª Dra. Maria Zélia Versiani Machado (UFMG) Profª Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT) Profª Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT - presidente)	30/05/2008
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>

"Da ordem do discurso ao discurso do ordenador"	Célia Cristina Muraro	Prof. Dr. Marcos Prado de Albuquerque (UFMT) Profª Dra. Maria Lúcia Cavalli Neder (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT - presidente)	13/06/2008
"A formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas"	Cleide Aparecida Ferreira da Silva	Prof. Dr. Afonso Maria Pereira (UNEMAT) Profª Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT - presidente)	19/06/2008
"O tratamento dado ao erro no processo ensino-aprendizagem da matemática, por professores do ensino fundamental: encontros e desencontros entre concepções e práticas"	Vera Lúcia Fernandes Aragão Tanus	Profª Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira (UCDB) Profª Dra. Maria de Lourdes Silva Crepaldi (UNIC) Profª Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT - presidente)	20/06/2008
"O brincar de crianças acometidas pelo câncer: efeitos e saberes"	Donizeti Ferreira Barbosa Junior	Profª Dra. Sueli Barbosa Thomaz (UNIRIO) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (presidente)	23/06/2008
"Conexões: movimento social, educação popular e cinema"	Emanuel Santana	Profª Dra. Christa Liselote Berger Ramos Kuschick (UNISINOS) Profª Dra. Lucia Helena Vendrusculo Possari (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT - presidente)	25/06/2008
"Os saberes docentes do professor de geografia que atua no 3º ciclo do Ensino Fundamental"	Lucia Ida Oliveira Fortes Pereira	Profª Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (UECE) Profª Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT) Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT - presidente)	26/06/2008
"A aprendizagem da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de licenciatura em ciências exatas da UFMT"	Rosilene Maria dos Santos	Profª Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UFSCar) Profª Dra. Heloisa Salles Gentil (UNEMAT) Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT - presidente)	27/06/2008
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>

<p>“A Química no ensino fundamental e os conhecimentos dos professores das escolas municipais da cidade de Várzea Grande-MT”</p>	<p>Saad Untar</p>	<p>Prof. Dr. Gerson de Souza Mól (UnB)                  Profª Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT)                  Profª Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT - presidente)</p>	<p>27/06/2008</p>
<p>“As aprendizagens profissionais no ensino superior tecnológico: docência de um grupo de professores do CEFET-MT”</p>	<p>Vera Lúcia Fernandes da Cunha</p>	<p>Profª Dra. Ana Ignêz Belém Lima Nunes (UECE)                  Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)                  Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT – UFMT - presidente)</p>	<p>27/06/2008</p>
<p>“O lugar da Educação Física no Ensino Médio noturno: aspectos sócio-culturais da linguagem do corpo aprendida na escola”</p>	<p>Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani</p>	<p>Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)                  Profª Dra. Beleni Salette Grandó (UNEMAT)                  Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT - presidente)</p>	<p>28/06/2008</p>
<p>“Quando engenheiros tornam-se professores”</p>	<p>Lílian Rose Aguiar Nascimento Garcia de Santana</p>	<p>Profª Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT)                  Profª Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT)                  Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT - presidente)</p>	<p>30/06/2008</p>
<p>“A emancipação como inédito-viável da educação do campo: uma viagem etnográfica a Escola Paulo Freire”</p>	<p>Janaina Santana da Costa</p>	<p>Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali (PUC/ SP)                  Profª Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT)                  Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT - presidente)</p>	<p>30/06/2008</p>
<p>“A contribuição da pedagogia Waldorf na formação de jovens para os desafios do século XXI: a experiência da Escola Livre Porto Cuiabá”</p>	<p>Pedro Roberto Piloni</p>	<p>Profª Dra. Maria Adelina Bastos Rennó (CPC)                  Profª Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT)                  Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT - presidente)</p>	<p>30/06/2008</p>
<p>“Educação especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos”</p>	<p>Sérgio Carlos da Silva</p>	<p>Profª Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)                  Profª Dra. Sumaya Persona de Carvalho (UFMT)                  Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT - presidente)</p>	<p>02/07/2008</p>
<p><b>Título</b></p>	<p><b>Autor</b></p>	<p><b>Banca</b></p>	<p><b>Data</b></p>

"A jornada científica no currículo do ensino médio integrado ao profissional da Escola Agrotécnica de Cáceres-MT"	Sueleni Michelin Vicente	Profª Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET/ MG) Profª Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Profª Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT - presidente)	07/07/2008
"A educação física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos em Sinop-MT"	Leandro Cimitan	Profª Dra. Beleni Salete Grando (UNEMAT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Profª Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT - presidente)	07/07/2008
"A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação"	Rita de Cassia Silva Godoi Menegão	Profª Dra. Andréa Rosana Fetzner (UERJ) Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profª Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT - presidente)	11/07/2008
"Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento"	Cláudia Cristina Ferreira Carvalho	Profª Dra. Emília Darci de Souza Cuyabano (UNEMAT) Profª Dra. Maria de Lourdes Bandeira De Lamonica Freire (UNIC) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT - presidente)	21/07/2008
"Teatro na escola: a percepção dos alunos do ensino médio sobre uma experiência na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-RO"	Diva Mari Marinho da Silva	Profª Dra. Ludmila de Lima Brandão (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT - presidente)	25/07/2008
"O processo de construção da gestão democrática escolar: desafios da relação entre a SME e as escolas municipais de Cuiabá"	Carlos Klaus	Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG) Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT) Profª Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT - presidente)	28/07/2008
"A gestão democrática na educação pública em Mato Grosso: estado da arte – 1995 a 2004"	Lucirene Aparecida Borges Porto	Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa (UMESP) Profª Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT - presidente)	28/07/2008

Quadro - Relação das Defesas de Mestrado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação no período letivo 2008/1  
Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Em set. 2008.



## Relação de avaliadores

**Participaram da avaliação dos fascículos 33, 34 e 35 do volume 17 da Revista de Educação Pública, os seguintes professores doutores:**

Ana Rafaela Pecora (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ), Niterói, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora), Évora, Portugal

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT), Rondonópolis/MT, Brasil

Carlos Humberto Alves Corrêa (Universidade do Amazonas – UFAM), Manaus/AM, Brasil

Dagoberto Buim Arena (UNESP), Marília/SP, Brasil

Edson Caetano (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Eni Neves da Silva Rodrigues (UFMT) Rondonópolis/MT, Brasil

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil

Giovanni Semeraro (UFF), Niterói/RJ, Brasil

Hector Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján)  
Província de Buenos Aires, Argentina

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (FAE/UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil

Jorge Najjar (UFF), Niterói/RJ, Brasil

José Carlos Miguel (UNESP), Marília-SP, Brasil

Luiz Augusto Passos (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP), Piracicaba/SP, Brasil

Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Márcia Santos Ferreira (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Marlene Ribeiro (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Paulo Sampaio Xavier de Oliveira (UNICAMP), Campinas/SP, Brasil

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINAIS

A REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como comunicações e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. Ulteriormente, são encaminhados, sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos pareceristas são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros pareceristas *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro parecerista.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais** à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores.

**A exatidão das idéias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores.** Três exemplares impressos da Revista serão distribuídos aos autores que tenham contribuído com artigo. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Resenhas de livros devem conter de 1.600 palavras, aproximadamente 4 páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto, nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações, no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado; referências bibliográficas e notas no pé de página. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;

Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).

Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).

Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).

Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).

A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).

O potencial do trabalho de efetivamente expandir o conhecimento existente. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Conjunto de idéias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia (constam da bibliografia referências de publicações brasileiras e latino-americanas pertinentes, e fundamentais ao desenvolvimento do tema).

Como instrumento de intercâmbio, a Revista prioriza a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, acompanhados de duas cópias impressas em papel A4 e, uma cópia em CD-ROM ou deverão ser remetidos para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>. Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. A folha de rosto (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

1. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras), nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados), filiação institucional, endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras);
2. Resumo, contendo até 100 palavras; texto digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Os resumos em língua estrangeira também devem ser entregues (Abstract, Resumé, Resumen etc.);
3. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

As páginas dos originais deverão ser numeradas.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) deverão ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto, utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

- a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4. Digitar o texto sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções; papel;
- b) Usar negrito e maiúsculas para o título principal. e negrito, maiúsculas e minúsculas para os subtítulos das seções;
- c) Em caso de ênfase ou destaque, no corpo do texto, usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e usar Enter apenas no final do parágrafo;
- d) Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo Enter;
- e) Para as transcrições com mais de três linhas, usar Times New Roman, em fonte 11, separadas do texto principal com duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.
- f) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2, etc.), indicando no texto, sua localização, com dois traços horizontais e com a numeração seqüenciada. No caso de fotografia, somente em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas, devem ser anexadas.

Os artigos devem ter entre 4.000 e 6.000 palavras (aproximadamente de 10 a 20 páginas). Deverão necessariamente ter passado por revisão textual. Resenhas, informes ou comunicações, também com revisões textuais, devem ter versão em inglês, ou francês ou em língua de origem. Os textos em língua estrangeira devem ter os resumos em português, inglês se o idioma de origem não estiver em nenhum dos dois. As referências bibliográficas, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023. Eis alguns casos mais comuns:

**1 LIVRO:**

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

**2 EVENTO:**

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

**3 ARTIGO EM PERIÓDICO:**

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

**4 DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:**

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

**5 CAPÍTULO DE LIVRO:**

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

**6 ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:**

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>> Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé. Os textos deverão ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc., que não ultrapasse cinco linhas.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-Mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br) ou [aatordes@ufmt.br](mailto:aatordes@ufmt.br) ou [nancib@terra.com.br](mailto:nancib@terra.com.br) ou [freire.d@terra.com.br](mailto:freire.d@terra.com.br) ou [michele@ufmt.br](mailto:michele@ufmt.br) [palhares@ufmt.br](mailto:palhares@ufmt.br) ou [dioneia@cpd.ufmt.br](mailto:dioneia@cpd.ufmt.br)

# Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

A Revista de Educação Pública é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Editada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos relacionados à área de Educação, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Avaliada pela ANPEd em nível **Nacional A**, e, de periodicidade quadrimestral, a REP circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras. Está também disponível *on line*, no *site* <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>

## ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00     Avulso R\$20,00 (unidade)     Permuta

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

RG n.º \_\_\_\_\_

CPF/CNPJ \_\_\_\_\_

Rua/Av. \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Telefone ( ) \_\_\_\_\_ Fax( ) \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Comercialização

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <[rep\\_ufmt@ufmt.br](mailto:rep_ufmt@ufmt.br)> <ou [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>    Telefone (65) 3615-8466.

