A close-up, high-contrast photograph of a white ceramic bowl with a spiral pattern, set against a dark background. The bowl's rim and the spiral design are highlighted by bright light, creating a strong contrast with the deep shadows. The text "Revista de Educação Pública" is centered over the bowl's surface.

Revista de Educação Pública



Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso  
*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 A. Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP

Christian Anglade – University of Essex, Inglaterra

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha

Jean Hébette – UFPA, Belém/PA

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT

Martin Coy – Univ. Tübingen, Alemanha

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT

Paolo Nosella – UFSCar, São Carlos/SP

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT

Sérgio Roberto de Paulo – UFMT, Cuiabá/MT

Walter E. Garcia – Brasília/DF

Conselho Consultivo • *Consulting Council*

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT / SINOP)

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP)

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP)

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP)

Jacques Gauthier (Paris VIII-França)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT)

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG)

José Carlos de Araújo (UFU-MG)

Heloísa Szymanski (PUCSP)

Luiz Augusto Passos (UFMT)

Maria Ignez Joffre Tanus (UNIC-MT)

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP)

Mariluce Bittar (UCDB)

Marlene Ribeiro (UFRGS)

Pedro Ganzelli (Unicamp)

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP)

Conselho Científico • *Scientific Council*

Artemis Torres

Educação, Poder e Cidadania

*Education, Power and Citizenship*

Daniela de Barros Silva Freire Andrade

Educação e Psicologia

*Education and Psychology*

Lázara Nanci de Barros Amâncio

Cultura Escolar e Formação de Professores

*School Culture and Teacher Education*

Nicanor Palhares Sá

História da Educação

*History of Education*

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Ed <sup>UFMT</sup>   
2007

Revista de Educação Pública

Cuiabá

v. 16

n. 32

p. 1-180

set.-dez. 2007

Copyright: © 2007 EdUFMT

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

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

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

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

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

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 e Investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México



Coordenadora da EdUFMT: Elizabeth Madureira Siqueira

Editor da Revista de Educação Pública: Nicanor Palhares Sá

Revisão: Eliete Huguency de Figueiredo e  
Maria Auxiliadora Silva Pereira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Assessoria: Jeison Gomes dos Santos

Editoração: Emanuel Santana

Periodicidade: Quadrimestral

**FAPEMAT**

---

#### Catálogo na Fonte

---

R454

Revista de Educação Pública - v. 16 n. 32 – (set.-dez. 2007) – Cuiabá:

EdUFMT, 2007. 180 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. Cuiabá.

Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Telefone Secretaria Executiva (65) 3615-8466

Fax: (65) 3615-8440 / (65) 3615-8429

E-mail: rep\_ufmt@ufmt.br

Homepage: <http://www.ie.ufmt/revista>

#### Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 1071-0

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.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)

[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.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> .....	9
<b>Cultura Escolar e Formação de Professores</b> .....	11
<b>Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os</b> .....	13
Anne-Marie Chartier	
<b>Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização</b> .....	35
Dagoberto Buim Arena	
<b>Dificuldades de aprendizagem resultantes da natureza da Matemática Moderna: o problema da explicação</b> .....	51
Michael Otte	
<b>Educação e Psicologia</b> .....	73
<b>Contribuição do Curso de Pedagogia para o exercício da profissão de acordo com os professores nele envolvidos como alunos</b> .....	75
Ana Conceição Elias e Silva	
Maria Augusta Rondas Speller	
<b>Sujeito psicanalítico e emancipação: é possível uma educação bem sucedida?</b> .....	89
Vera Lúcia Blum	
<b>Educação, Poder e Cidadania</b> .....	103
<b>Educação, Poder e Cidadania</b> .....	105
Luiz Ribeiro	
<b>Trabalho docente: em debate a “profissionalização” do magistério</b> .....	119
Jorge Najjar	
<b>História da Educação</b> .....	129
<b>Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte Imperial, 1860-1889)</b> .....	131
Alessandra Frota M. de Schueler	
<b>Educação e sociedade: o público e o privado na Constituição de 1891</b> .....	145
João Carlos da Silva	

Notas de leituras, resumos e resenhas.....	155
<b>RISCAROLLI, E. Educação, liderança e consciência política de mulheres camponesas. Cuiabá: PPGE/ UFMT, 1988. 148 p.....</b>	<b>157</b>
Edna Fernandes do Amaral	
<b>EINSTEIN, Albert. Mi Vision del Mundo. 6. ed. Barcelona: Tusquets, 2006. 233p.....</b>	<b>161</b>
Carlos Maldonado	
Informes da pós-graduação e da pesquisa .....	167
<b>Revista de Educação Pública – julho 2007 .....</b>	<b>169</b>
María Lúcia Rodrigues Müller (Coordenadora do Programa)	
<b>Relação de defesas realizadas no PPGE no período letivo de 2007/1 .....</b>	<b>171</b>

# Contents

<b>Publisher's Letter</b> .....	9
School culture and teacher education .....	11
<b>The school copybooks: organizing knowledge by writing them</b> .....	13
Anne-Marie Chartier	
<b>Relations between spaces and full stops in the beginning of the alphabetization</b> .....	35
Dagoberto Buim Arena	
<b>Learning Difficulties resulting from the Nature of modern Mathematics: the Problem of Explanation</b> .....	51
Michael Otte	
Education and Psychology .....	73
<b>Contributions of a pedagogy course for the exercizing of the profession according to the teachers involved in it as pupils</b> .....	75
Ana Conceição Eliás e Silva	
Maria Augusta Rondas Speller	
<b>Psychoanalytic subject and emancipation: it is possible a successful education?</b> .....	89
Vera Lúcia Blum	
Education, power and citizenship .....	103
<b>Media body end the colonization of the imaginary</b> .....	105
Luiz Ribeiro	
<b>Work of teacher: at the date the work of teacher professionalization</b> .....	119
Jorge Najjar	
History of Education .....	129
<b>Primary teachers as city intellectuals: a study about the written production and intellectual sociability (Corte Imperial, 1860-1889)</b> .....	131
Alessandra Frota M. de Schueler	
<b>Society and education the public and the private one in the 1891 constitution</b> .....	145
João Carlos da Silva	

Reading's notes, summary and review .....	155
<b>RISCAROLLI, E. Educação, liderança e consciência política de mulheres camponesas. Cuiabá: PPGE/ UFMT, 1988. 148 p.....</b>	<b>157</b>
Edna Fernandes do Amaral	
<b>EINSTEIN, Albert. Mi Vision del Mundo. 6. ed. Barcelona: Tusquets, 2006. 233p.....</b>	<b>161</b>
Carlos Maldonado	
Pos graduation information and research.....	167
<b>Magazine of Public Education-July 2007 .....</b>	<b>169</b>
Maria Lúcia Rodrigues Müller (Coordenadora do Programa)	
<b>Relation of master defenses in the PPGE, of learning period 2007/1 .....</b>	<b>171</b>

## Carta do editor

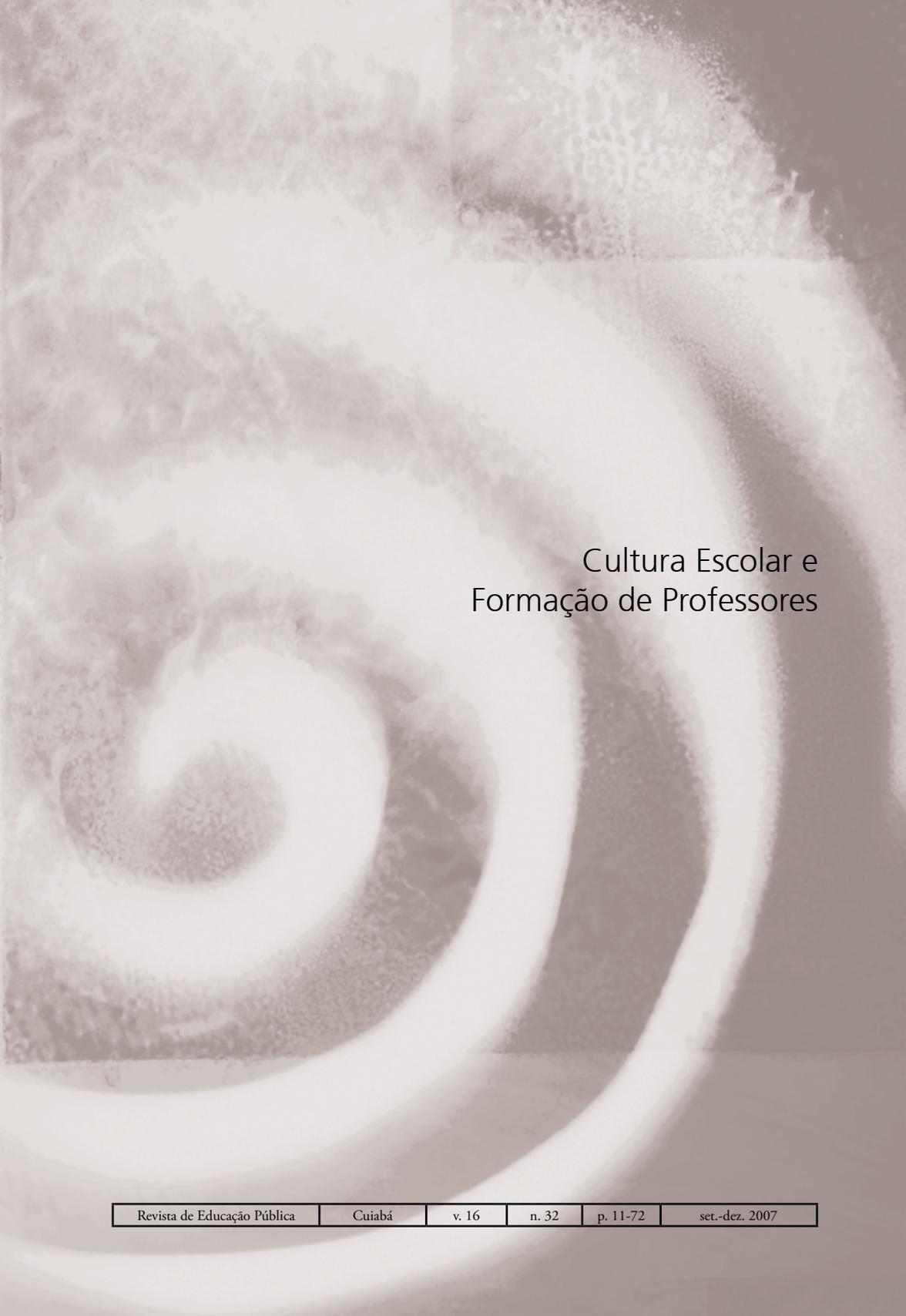
Segundo ano de periodicidade quadrimestral. Há um desejo coletivo de se construir a trimestralidade da Revista de Educação Pública. Nunca faltou matéria de qualidade para a sua publicação, porém o problema principal encontra-se na infra-estrutura da produção, constituída pelas atividades de montagem, revisão, diagramação, impressão e distribuição, das quais boa parte é terceirizada mediante o apoio financeiro da FAPEMAT. Pela primeira vez nesses dezesseis anos de existência uma primeira base é montada, consistindo de uma sala e de uma secretária executiva, integrante do quadro de funcionários técnico-administrativos da UFMT e mestre em educação, permanecendo a expectativa de conseguirmos um bolsista estagiário. Essas condições somadas à futura nomeação do Editor Adjunto, possibilitarão o estabelecimento daquilo que seria necessário à total estabilidade da Revista.

A Revista de Educação Pública é um dos periódicos científicos mais tradicionais no campo da educação; é o mais antigo da Universidade Federal de Mato Grosso. O fato de ter sido avaliado como nacional A pelo qualis da CAPES foi recebido por nós com tranquilidade, pois conhecemos a contribuição que ela já ofereceu à área, ou seja, foi pioneira no campo específico da educação ambiental, além de ter protagonizado discussões de ponta, como as mudanças paradigmáticas puxadas pelo Seminário de Educação, evento este que ocorre anualmente, promovido pelo PPGE/IE/UFMT.

O periódico tem sido enriquecido pela participação externa em âmbito nacional, contando também com alguma participação em nível internacional, sem desprezar a produção regional. Apresenta uma rígida periodicidade, o que poucas revistas científicas universitárias possuem.

Nicanor Palhares Sá  
Editor





Cultura Escolar e  
Formação de Professores



# Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os<sup>1</sup>

Anne-Marie Chartier<sup>2</sup>

## Resumo

Os cadernos escolares são um material pouco utilizado nas pesquisas históricas, devido à sua extrema fragilidade. Eles fornecem, entretanto, testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula. Concentrando-nos no período 1880-1970, buscamos conhecer como esses objetos revelam a cultura escrita visada pela escola republicana através dos exercícios canônicos de caligrafia, cópia, ditado e redação, averiguando também a evolução dessa cultura de referência após a primeira Guerra Mundial. Questionamos, ainda, acerca das articulações entre o oral escolar e a cultura escrita, comparando cadernos de alunos ao caderno de preparação de aulas de uma professora dos anos sessenta.

**Palavras-chave:** Cadernos escolares. Práticas pedagógicas. Cultura escrita.

## Abstract

The school copybooks are pedagogical materials little used in the historical research, due to their extreme fragility. They provide, however, irreplaceable testimonies regarding the students' pedagogical performance and written exercises done in the classroom context. Based on the examples occurred in the period of 1880-1970, we aimed at observing how the school copybooks reveal the written culture marked by the republican school through the canonic exercises of handwriting, copy, dictation and text production. We also searched for identify the evolution of this reference culture post First World War. We still interrogated ourselves regarding the articulations between oral school and written culture by means of comparing students' school copybooks with a class preparation copybook from a school teacher of sixties.

**Keywords:** School notebooks. Pedagogical practices. Written culture.

---

1 Conferência apresentada na Sessão Especial "Cultura Escrita e Letramentos" da 29ª ANPEd, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, realizada em Caxambu, no ano de 2006. A tradução do texto é de Artur Moraes (UFPE), a quem a autora agradece imensamente.

2 Pesquisadora do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), França. chartier@inrp.fr

Les cahiers scolaires sont un matériau peu utilisé dans les recherches historiques, à cause de leur extrême fragilité. Ils donnent pourtant des témoignages irremplaçables sur les exercices scolaires, les pratiques pédagogiques et les performances des élèves dans le contexte de la classe. À partir d'exemples pour la période 1880-1970, nous avons cherché comment les cahiers scolaires nous donnaient à voir la culture écrite visée par l'école républicaine à travers les exercices canoniques de calligraphie, copie, dictée et rédaction et quelle était l'évolution de cette culture de référence après la première guerre mondiale. Nous nous sommes interrogé sur les articulation entre oral scolaire et culture écrite, en nous comparant les cahiers d'élèves au cahier de préparation d'une maîtresse des années 1960.

Como saber o que fazem os alunos na sala de aula? Os sociólogos, psicólogos e pedagogos podem ir diretamente às escolas, hoje, e observá-los ou interrogá-los em seu contexto de trabalho. Os historiadores só dispõem de vestígios muito lacunares das práticas escolares, através das fontes impressas (leis, instruções oficiais, revistas pedagógicas, manuais) que nos informam acerca do que a escola prescreve ou proíbe. É graças a essas publicações que os estudiosos têm podido elaborar uma história da escolarização, uma história geralmente política, situada no espaço nacional. No entanto, outra história tem sido construída a partir de figuras de educadores que transformaram os modos de se pensar a questão.

No entanto, em ambos os casos ficam à sombra os alunos reais e o que faziam ou deixavam de fazer. Como chegar a eles? Os cadernos escolares podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos. Por essa razão, compreendemos o interesse dos historiadores por essas fontes que escaparam ao seu destino natural, a destruição. Como proceder para se passar, graças a esses materiais, de uma visão discursiva do ensino a uma análise concreta dos processos de escolarização, que fazem com que o aluno entre no mundo ordenado dos conhecimentos?

## I. Memória e história

Os estudos históricos já realizados sobre os trabalhos de alunos colocaram em evidência a distância entre a norma prescrita e sua aplicação. Por exemplo, na França, quando as leis republicanas de Jules Ferry substituíram o ensino da religião pela educação moral, de que maneira se deu essa aplicação? Jean Baubérot pôde seguir as marcas escritas de um ensino da moral que se estabeleceu antes dos anos 1900, mas que retrocedeu entre as duas guerras e desapareceu dos cadernos muito antes de desaparecer dos programas.

Tais materiais escolares são também indicativos dos desempenhos dos estudantes. Torna-se possível saber a que corresponde, numa dada época, um julgamento

qualitativo do que é uma “tarefa medíocre” ou uma “tarefa bem-feita” e quais são as expectativas de um professor diante de uma tarefa real. Marie-Madeleine Compère (1992) analisou quase duzentos trabalhos (172) de latim, realizados em um colégio de elite, em Paris, por volta de 1720; André Chervel (1992) estudou mais de três mil ditados, do final do século dezenove, para uma investigação em nível nacional da ortografia na escola primária. Desse modo, tem-se uma compreensão dos resultados concretos dos alunos diante dos exercícios canônicos de uma disciplina.

Em todos esses casos, trata-se de encontrar um método de análise que evite os riscos do anacronismo. É claro que olhamos os cadernos antigos através de nossas próprias lembranças escolares. Reencontrando a infância de nossos antepassados, admiramos as belas escritas feitas a pena e lemos com nostalgia os enunciados morais copiados com esmero:

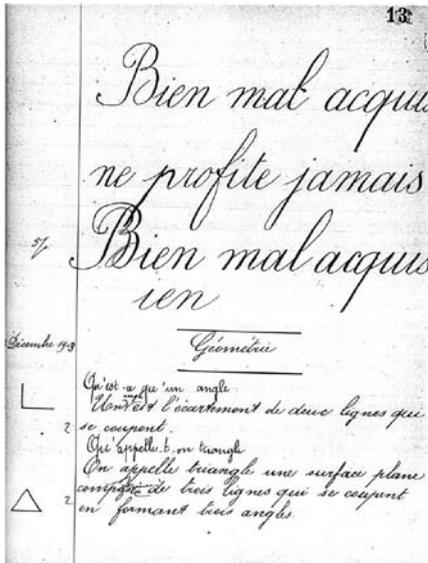


Ilustração 1 - O trabalho bem-feito torna o homem feliz

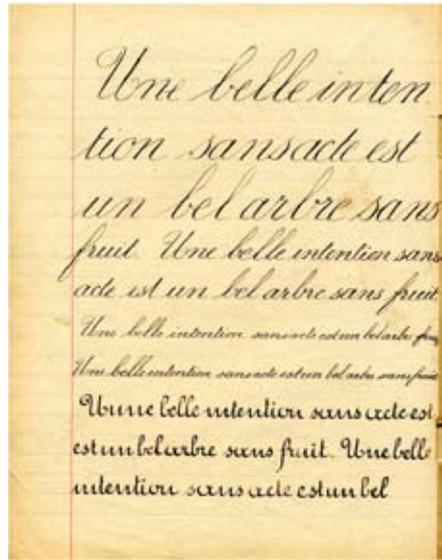


Ilustração 2 - Um bem mal-adquirido nunca é proveitoso ou Uma boa intenção sem ação é uma bela árvore sem frutos

Fotos: L.B. 22/6/92 e  
L.B. 13/4/94]

Contrariamente, certos pedagogos encontram nos cadernos do passado, sobretudo, a repetição indefinida e inútil de exercícios estereotipados (ditado, gramática, cálculo), além da insistência na inculcação autoritária das certezas morais ou patrióticas e da brutalidade dos julgamentos emitidos sem precaução pelos professores e que traumatizaram gerações inteiras:

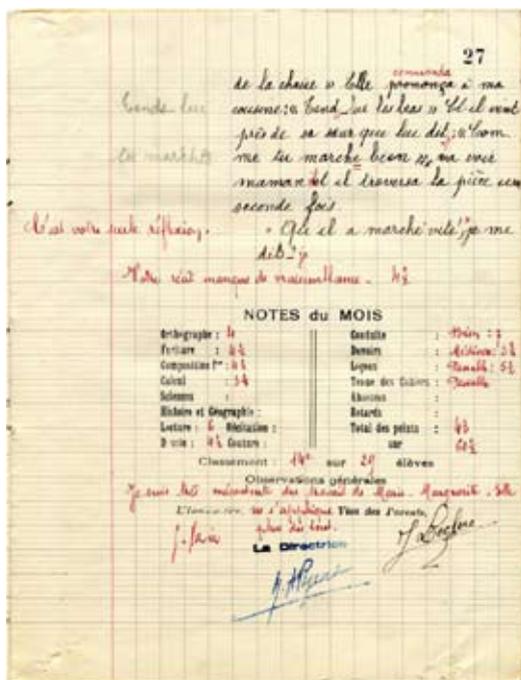


Ilustração 3 - Estou muito descontente com o trabalho de Marie Marguerite. Ela não está mais se dedicando

Fonte: Tarefas mensais, p. 48. Junho, 1942.

Foto: M. M. L.

Essas experiências, muito variadas por sinal, constituem filtros interpretativos bastante duradouros, que funcionam segundo dois princípios.

### 1º – Familiaridade ou estranhamento

O primeiro princípio é o da familiaridade ou estranhamento. Ocorre quando o leitor contemporâneo “reconhece” de imediato o exercício, em sua forma ou conteúdo, por tê-lo praticado de uma forma idêntica ou muito parecida. Por exemplo, a forma do ditado pode ser reconhecida desde o século dezenove até o início do século XXI, como nesta foto dos anos quarenta:

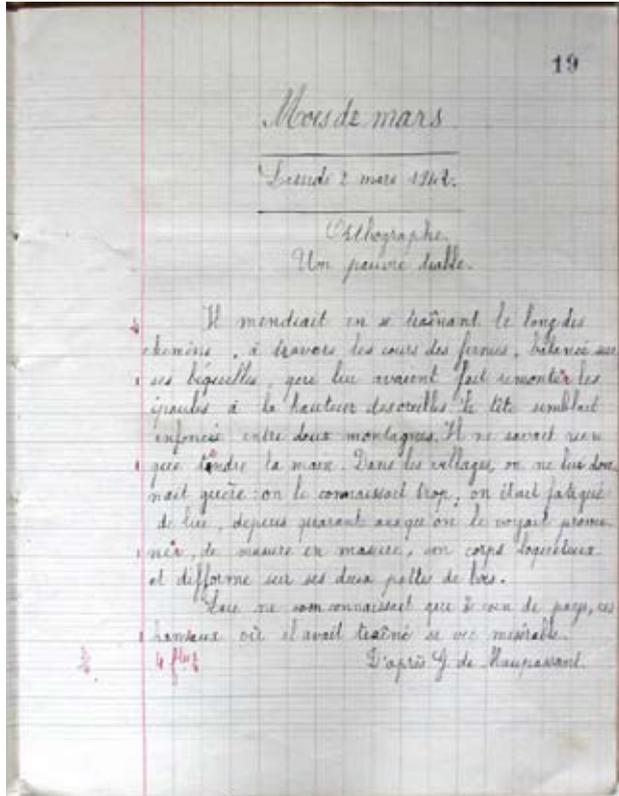


Ilustração 4 – Ditado. Março de 1942.

A partir desse reconhecimento, volta à memória um número considerável de informações implícitas sobre a atividade, sua forma de desenvolvimento e as recordações pessoais, muito variadas, caso se trate de um exercício temido ou apreciado. Devemos lembrar, no entanto, que os exercícios praticados na sala de aula por crianças de dez anos não tinham, em 1900, a mesma finalidade ou valor que têm hoje.

Numa direção contrária, certas atividades parecem estranhas diante da experiência escolar atual, de modo que só vemos nelas seu caráter arcaico e arbitrário: linhas de círculos e bastões, problemas sobre torneiras que enchem recipientes, apresentação de faturas de compras, entre outras. Na atualidade, por exemplo, que objetivo teria o desenho de Cristo, segundo Rafael, numa escola onde não houvesse ensino de religião nem de história da arte e que não tivesse por objetivo o desenvolvimento da pintura artística? Isso parece enigmático ou absurdo. [Desenho, o Cristo segundo Rafael. 1894]. Entre essas duas situações extremas, abre-se um leque de exercícios mais ou menos distantes dos praticados atualmente.

## ***2º – Julgamento ou preconceito pedagógico***

O segundo princípio é o da avaliação retrospectiva dos exercícios. Essa percepção mobiliza critérios de julgamento ou preconceitos tanto em relação ao êxito na realização da tarefa, como à satisfação do professor ou ao valor atribuído à criança. Para um ex-aluno, os critérios formais (aplicação no traçado, cuidado, disposição na página) são tão importantes como o conteúdo do exercício. Já esse profissional do ensino confronta as exigências do passado com os critérios atuais ou com suas próprias expectativas. Entretanto, os historiadores mostram que, contrariando tais normas, os professores do século XVIII preferiam as traduções do latim um pouco distanciadas do original, mas elegantes e que mostrassem as qualidades do estilo escrito em francês.

## ***3º – Método: relacionar os cadernos às normas de seu tempo***

As normas mudaram. É preciso recordar também que os cadernos conservados são sempre os dos melhores alunos, de modo que aqueles que revelariam a incapacidade no cumprimento das tarefas desapareceram. Um leitor contemporâneo, dessa forma, sempre é levado a crer que o nível baixou em relação àqueles tempos distantes. Mas tal diagnóstico remete ou a uma apreciação pedagógica anacrônica ou a ilusões da memória. Para uma perspectiva histórica, o importante é relacionar os cadernos às normas de seu tempo, tanto as escolares como as sociais e culturais. Daí surge a questão fundamental levantada nesta comunicação: de que maneira os cadernos escolares manifestam a cultura escrita de seu tempo?

# II. Cultura escrita e saberes escolares

## ***1º – Textos escolares e disciplinas acadêmicas***

Num mundo rural onde os adultos escreviam pouco, as crianças exerciam essa prática durante todo o dia. Executada durante horas e horas, produzia-se uma relação na qual essa atividade em muito se distanciava da experiência familiar. Ao escrever a cada dia, ano após ano, seguindo normas impostas, as crianças interiorizavam de maneira indelével uma certa classificação dos saberes.

Quer o indivíduo tenha vivido uma situação de sucesso quer tenha experimentado uma situação de fracasso, era nessa rotina que se plasmava uma percepção imediata do que era a história, a geografia, a gramática. Essa representação das disciplinas estava ligada tanto às formas como aos conteúdos dos exercícios praticados. A geografia escolar vinculava-se de modo inseparável aos mapas que os alunos desenhavam a mão e que nem sempre eram mapas da França:

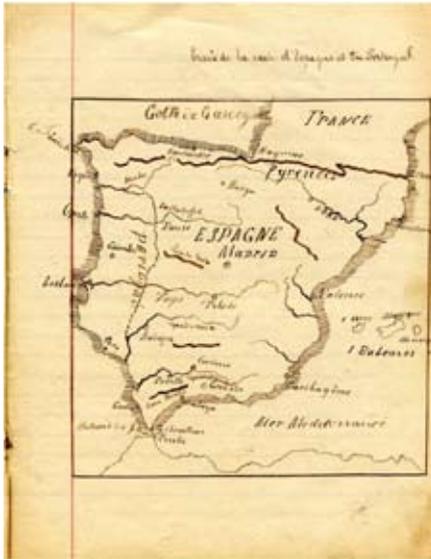


Ilustração 5 - Maio de 1894

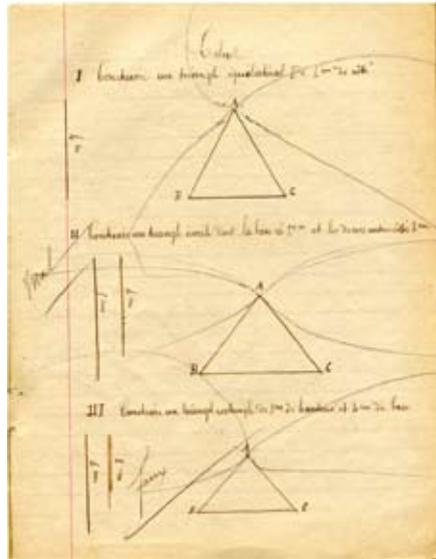


Ilustração 6 - Fevereiro de 1894

A ortografia estava vinculada ao ditado; a gramática, aos exercícios de análise de palavras ou de conjugação de verbos; a aritmética, à resolução de problemas; a geometria, a figuras traçadas com régua e compasso.

Outras atividades (cópia de textos, composição de textos, “redação”) eram menos fáceis de ser vinculadas a uma única disciplina. Por exemplo, as linhas de treino de escrita, que utilizavam máximas como “O trabalho bem-feito torna o homem feliz”, tinham a ver com a caligrafia, mas também com a moral.

Ao colocar, todos os dias, um título novo para cada exercício escrito, o aluno realizava classificações que se construía “no ato” e que estruturavam tanto sua experiência como seus saberes escolares. Essa prática, exercida ao longo da escolaridade, construía uma lista de conhecimentos a que podemos chamar “saberes de escrita” (“savoirs d’écriture”), opondo-os tanto aos saberes práticos como à aprendizagem do saber ler e do saber escrever utilizando-se a pena e tinta. Essa lista definia um conjunto fechado e evidente de disciplinas, do qual a religião já não fazia parte desde a república, mas a moral estava bem definida como um saber que se escreve, isto é, como uma ciência: “A moral é a ciência que nos ensina a nos conduzir bem na vida; nos ensina o que é preciso fazer e o que é preciso evitar e, como nossas obrigações receberam o nome de deveres, a moral pode ser definida como a ciência dos deveres”:

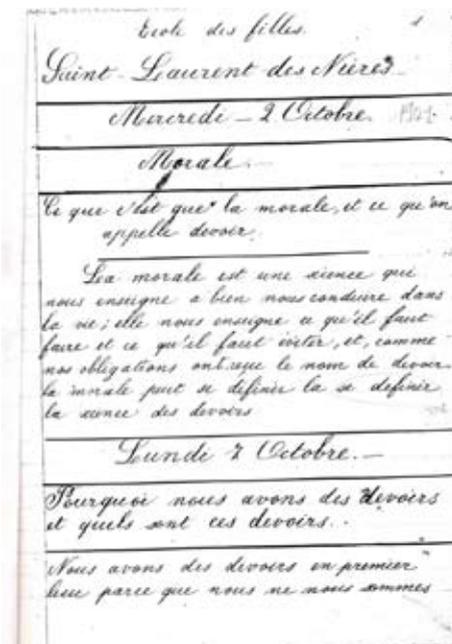


Ilustração 7 - Texto escrito em 1901 por Marie Combès, aluna de uma comunidade rural do Sul da França

Foto: M.C. 2/10/01.

Diríamos, atualmente, que a moral é uma ciência? Talvez não, mas ela foi considerada assim durante gerações. O que a linguagem comum designa com as palavras “saber”, “conhecimento” ou “ciência” tem muito a ver com a experiência usual da escolarização.

## 2º – Saberes escolares e livros

Como se caracterizavam os saberes escolares? Eram aqueles cuja realidade e permanência estavam objetivadas em livros, não sendo, porém, reduzidos aos textos escritos, já que também mobilizam imagens, mapas, esquemas, figuras, operações. Apesar disso, sua aprendizagem ocorria através de “marcas” que os alunos podiam ler ou escrever em seus cadernos. Esses saberes foram elaborados para ser transmitidos por uma prática pedagógica formalizada, coletiva e progressiva, dirigida a turmas com muitos alunos, nas quais era preciso manter todos os alunos ocupados ao mesmo tempo, propondo-lhes exercícios coletivos que evidenciassem suas aquisições e progressos individuais. Tais saberes se constituíram, desse modo, em disciplinas escolares, apresentadas de modo formal, linear e desvinculadas de seus usos sociais, como bem demonstrou André Chervel (referência). Estabeleceram, então, um currículo escolar fixo e exclusivo, dos quais, logicamente, nem todos os saberes podiam fazer parte. Eram as autoridades educativas que definiam aqueles cuja aprendizagem seria considerada necessária.

### 3º – *Saberes escolares e saberes empíricos da prática*

De que maneira a instituição escolar considerava os saberes que permaneciam fora da escola? No século XIX, os antropólogos descreveram a existência de saberes transmitidos de geração a geração em sociedades nas quais não havia escola ou que eram ágrafas. Por outro lado, os folcloristas recolheram em zonas rurais contos, canções e parlendas em diversos dialetos. Essa divisão entre o escrito e o oral contribuiu para reforçar o modelo escolar. Os saberes das práticas tradicionais, transmitidos através do “ver fazer” e do “ouvir dizer”, foram considerados como algo que misturava crenças respeitáveis e crenças absurdas, receitas suspeitas e saberes práticos úteis. Contra esses conhecimentos arcaicos, a escola republicana devia instituir os da modernidade. Para as autoridades, esse objetivo não era de modo algum incompatível com o fato de os alunos deverem continuar como camponeses ou artesãos, exceto os poucos casos ligados à mobilidade social republicana. Os saberes escolares, substituindo as práticas empíricas, os dogmas religiosos, o folclore rural, as tradições opressivas deviam permitir o progresso dos indivíduos e do povo inteiro e podiam ser lidos nos livros didáticos e escritos nos cadernos escolares.

Os cadernos conservados são testemunho desse processo de apropriação, que, de certo modo, arrancava os alunos da cultura oral e da prática do passado e os inseria numa prática de trabalho “com” os cadernos (e não só “nos” cadernos). Esses suportes de escrita funcionavam como dispositivos através dos quais os educandos organizavam o mundo dos saberes, impondo-se como um marco de referência não-discutível, um inconsciente compartilhado por todos que freqüentaram as mesmas instituições escolares. Compreendemos, portanto, o lugar marginal, incerto e às vezes desvalorizado que era atribuído às disciplinas não-redutíveis a essa apresentação livresca, às matérias que quase não requisitavam registros nos cadernos – a educação física, a música, a costura e os trabalhos manuais – e que foram definidas, sobretudo, como práticas. Portanto, daí surgiu uma hierarquia tácita das disciplinas no conjunto das aprendizagens, além de uma separação entre exercícios rotineiros voltados à consolidação de um certo “saber fazer” e outros destinados à aquisição dos conhecimentos “científicos”.

A partir dessa divisão, gostaríamos de colocar duas questões que consideramos fundamentais ao esclarecimento do papel desempenhado pelos cadernos na construção de uma cultura escolar fundada sobre a escrita. Por um lado, para nos ajudar a pensar as diferenças entre o passado e o presente na escola, quais textos figuravam nos cadernos escolares no começo da escola republicana? Por outro lado, para nos auxiliar a pensar o papel da língua materna no processo da escolarização, como pensar a articulação entre oralidade e escrita na sala de aula nesse período?

### III. Textos copiados, ditados ou redigidos antes de 1914

Quem analisa os cadernos encontrados se surpreende com a quantidade de textos longos que os alunos começavam a escrever a partir do chamado Cours Moyen (nove - dez anos de idade). Neles encontramos três exercícios: a cópia, o ditado e a composição (ou “redação”). Para um olhar contemporâneo, as finalidades de cada uma dessas atividades são muito diferentes: a cópia servia para o aluno memorizar um conteúdo (por exemplo, um resumo de história, uma regra de gramática); o ditado era um exercício de ortografia; por fim, a composição servia para que o aluno mostrasse sua capacidade de compor, sozinho, um texto, por exemplo, uma narração e/ou uma descrição. No século XIX, no entanto, esses três exercícios constituíam três graus de uma mesma aprendizagem: o saber escrever textos.

#### 1º – *Textos copiados*

Para encontrar alguns exemplos de cópia, abrimos primeiramente o caderno de Emile Ract:



Ilustração 8 – Caderno escolar de Emile Ract. Maio de 1896.

A cada dois dias, o aluno copiava, no caderno, um texto de moral ou de instrução cívica, às vezes breve (de cinco a dez linhas), às vezes longo (uma página ou mais). Copiava também outros textos em outros momentos da aula, correspondentes às demais matérias ensinadas: história, economia doméstica, agricultura (a variedade de áreas revelava-se em títulos como, por exemplo, O que devemos fazer com os animais domésticos, O cavalo, dentre outros). Apareciam ainda textos de autores reconhecidos (um texto de Buffon sobre o avestruz, um texto de Augustin Thierry descrevendo um tipo de comida dos Gauleses) os quais, porém, eram muito menos freqüentes que os textos anônimos constitutivos de resumos de lições que deviam ser aprendidas.

Outro exemplo de referência sobre os exercícios de cópia é o caderno de Marie Combès, consagrado à moral, o qual tem cerca de cem páginas. A menina copiava dois ou três textos por semana, que diziam respeito aos diversos capítulos do manual de onde eram extraídos: deveres para com a família, deveres na escola, deveres para com a pátria etc.

Em decorrência do exercício, o aluno podia ser interrogado sobre o conteúdo dos textos copiados, embora a finalidade da prática ter sido também a aprendizagem do saber escrever sem erros ortográficos (?) e sem esquecer nenhuma palavra.

## 2° – *Textos ditados*

Lucien Boucherie era um aluno de dez anos que morava numa cidadezinha do Sudoeste da França. Praticamente todos os dias seu professor ditava um texto, cuja extensão era de uma página ou mais e cujo conteúdo se relacionava com geografia, história ou ciências naturais e também com a instrução cívica, a instrução moral e patriótica (seus títulos, por exemplo, eram: As obrigações profissionais, A excitação do combate, Sobre a cólera, A tempestade, A Revolução Francesa etc.). Tratava-se de textos anônimos ou de autores canônicos: por exemplo, na página ditada de Michelet, o aluno aprendia que a Revolução é o acontecimento fundador da história da França: “Ao convidar o camponês à aquisição dos bens nacionais, ao vinculá-lo à terra, a Revolução de 1789 passou a ser sólida, durável, eterna”.

É como se a finalidade do ditado não fosse (ou não fosse exclusivamente) o cuidado com a grafia, mas constituísse também a iniciação numa cultura escrita ao mesmo tempo instrutiva e “literária”. Quer o aluno copiasse um texto de um livro, quer escrevesse o que lhe ditasse o professor, tratava-se sempre de guardar na memória o conteúdo do texto, respeitando sua forma literal, para que se familiarizasse com a sintaxe e o léxico francês. Essa escrita encontrava-se, porém, muito distanciada da língua oral, numa época em que a comunicação dos alunos ainda se fazia, muitas vezes, através de um dialeto.

### 3º – *Textos redigidos*

Os exercícios que levavam o aluno a redigir inscreviam-se na continuidade desses modelos. Ele deveria fazê-lo apoiando-se em um texto que era, ao mesmo tempo, repertório de informações e modelo de estilo. O tema a ser tratado fornecia uma trama a ser desenvolvida pelo aprendiz.

Tomemos alguns exemplos daquilo que se chamava, na época, redação, composição ou tarefa de estilo. Citamos aqui quatro conjuntos de temas: 1º: Tarefa de redação: Necessidade do trabalho. O trabalho manual e o trabalho intelectual. Dignidade do trabalho de todos os tipos. 2º: Tarefa de estilo: A bandeira da França. Os emblemas de nosso país. A bandeira tricolor: sua origem, sua história. Os sentimentos que inspira. 3º: Tarefa de estilo: Uma guerra desastrosa. Dizer quais são as guerras que a França empreendeu sob o reinado de Luis XV. Qual dessas guerras foi desastrosa para a França e quais foram suas conseqüências. 4º: Tarefa de estilo: A imprensa. Dizer em que época se deu a descoberta da imprensa e quais foram as suas vantagens para os homens.

Em alguns casos, tratava-se apenas de “recitar” por escrito a lição que os alunos conheciam de cor. Em outros, o momento de escrita acontecia precedia uma aula durante a qual o professor fornecia os dados necessários para que pudessem memorizar a matéria e escrever em bom francês suas composições. Ao lermos os cadernos, geralmente é fácil distinguir, de início, as duas situações: quando o aluno devia pôr, por ele mesmo, as informações ouvidas, mas não lidas, apareciam indicadores de oralidade, visíveis na redação final, na qual freqüentemente ignorava as vírgulas, repetia as mesmas palavras e não utilizava pronomes, demonstrando que ele não sabia bem como articular as frases.

As dificuldades relativas à sintaxe marcavam a lenta e progressiva apropriação de uma língua escrita preparada para a memorização de textos copiados ou escritos sob a forma de ditado. Para os professores era evidente que a cópia, o ditado, a lição recitada por escrito ou parafraseada a partir do livro eram várias etapas que preparavam a etapa final, a mais difícil e mais paradoxal: encontrar, a partir da oralidade escolar, as formas sintáticas específicas da escrita. Isso explica por que, nessa primeira fase, os conteúdos tratados na cópia, no ditado ou na composição de um texto escrito ou de uma lição oral eram os mesmos, tinham a ver com todas as disciplinas “discursivas” e instrutivas da escola: moral, história, geografia e ciências.

Desse modo, ao pedir uma restituição escrita da lição ensinada, o professor propunha um exercício próximo da recitação oral à qual os alunos estavam habituados desde o início de sua escolarização, mas podia controlar, ao mesmo tempo, as aquisições do grupo todo, enquanto que oralmente só era possível interrogá-los um a um. Tal possibilidade era essencial em todas as escolas rurais onde várias séries funcionavam em paralelo, dentro da mesma sala de aula: enquanto um grupo escrevia em silêncio, o professor ficava livre para dar aula aos menos avançados. É por isso que os textos escritos nos cadernos não nos falam de todo o trabalho es-

colar. Devem ser interpretados também em relação aos momentos da prática oral, que neles não deixaram nenhuma marca. Daí surge outra pergunta: como se fazia e como se faz, atualmente, a articulação entre oralidade e escrita na sala de aula?

#### IV. Oralidade e escrita escolares: continuidade ou descontinuidade?

##### ***1º – As finalidades do ensino de língua antes e depois de 1970***

Graças à lingüística, sabemos que todas as línguas, orais e, em alguns casos, também escritas, desempenham dois papéis: expressar e comunicar. Na França, a partir dos anos de 1970, os textos oficiais passaram a definir as finalidades do ensino como a aprendizagem dessas duas funções: “As finalidades do ensino do francês [são] dar a todas as crianças e adolescentes o domínio da expressão oral e escrita na língua utilizada atualmente e lhes permitir, desse modo, a comunicação” (referência).

Essa afirmação, que insiste na (estreita ligação?) entre o oral e o escrito, é hoje em dia um lugar comum quase não mais enunciado. Certamente a escrita recorre a um código específico, cujo funcionamento é adquirido através de diversas etapas, como demonstrado pelos psicólogos. Também é certo que as situações de interlocução face a face se diferenciam das situações de leitura e escrita que separam o autor dos destinatários. Entretanto, entre uma língua oral e a própria língua escrita existe mais proximidade que entre uma língua materna e uma língua estrangeira. Conseqüentemente, parece agora impossível fazer com que os alunos entrem no domínio do escrito sem se apoiar no que eles sabem e querem dizer.

Essas evidências são recentes e muito distanciadas das concepções que prevaleciam no começo do século XX. A escrita, como mostram os cadernos, não se apóia nem se apoiava sobre a palavra viva da língua cotidiana. Ao contrário, é sobre o escrito que se apóia a oralidade escolar, que por sua vez não é a das conversações.

##### ***2º – A evolução da redação: como escrever a experiência?***

Tomemos o exemplo da “redação” e a evolução de seus conteúdos ao longo dessa mesma época. Ao lado dos textos nos quais o aluno devia restituir os conhecimentos que havia adquirido, apareceram outros temas de que ele deveria tratar, apoiando-se em saberes relativos a sua experiência. Os títulos desses assuntos adotavam formulações que implicavam um olhar subjetivo: “você foi a...”, “escreva a um amigo para lhe contar...”, “aconteceu que você...” etc.

Mas os temas que podiam ser objetos de escrita na sala de aula não eram numerosos, sendo necessário evitar todos os que pudessem desagradar às famílias ou os que levariam os alunos a apresentar condutas ou opiniões impróprias para a neutralidade da instituição. Assim, nem a religião, nem a política, nem os testemunhos mais pessoais sobre a vida e os costumes entravam no repertório dos tópicos aceitáveis. Era impossível, por exemplo, pedir às crianças que descrevessem uma

vida familiar em que sua experiência comum fosse, muitas vezes, da mãe que batia nos filhos, do pai que chegava bêbado em casa etc. O possível era falar dos alunos na escola (os companheiros, os jogos) ou da natureza. Esses temas não pareciam dizer respeito aos “saberes da escrita”, mas sim aos saberes da experiência. Todos os alunos, bons ou fracos, teriam então algo a dizer, já que lhes bastaria apoiar em suas vivências para encontrar o conteúdo em sua língua oral cotidiana, para expressá-las e comunicá-las, transformando-as em textos escolares. Tal concepção, que foi defendida por Célestin Freinet (referência), através do conceito de “texto livre”, contraria totalmente a pedagogia da escrita tal como aparece nos cadernos escolares que passaremos a apresentar.

### ***Primeiro exemplo: antes de 1914***

O que encontramos nos cadernos antes da primeira Guerra Mundial? De fato, a maior parte dos temas que envolviam o aluno como redator só o fazia de maneira formal: “Conte, sem mencionar o autor, um ato de egoísmo que tenha presenciado” (LB, ago. 1892); “Conte um ato de caridade do qual tenha sido testemunha (LB, 29 jul. 1893); “Jules escreve a seu irmão que entrou no exército. O que diz a ele?”; “Faça o retrato de uma criança bem-educada ou de um bom aluno que conheça” (LB, 9 maio 1895).

Em todas essas passagens, a instrução “conte” foi imediatamente interpretada como “imagine” ou “invente”. Lendo as observações dos professores, percebemos claramente que o objetivo não era a “expressão” singular ou o relato de uma experiência. O aluno devia apenas mostrar que podia enunciar um texto na primeira pessoa, para ilustrar uma verdade ou um valor admitido por todos na escola (condenação do vício e elogio da virtude, relações fraternas ideais, retrato da boa conduta escolar etc.). O “eu” da escrita não era de modo algum o do testemunho, mas um “eu” universal, abstrato. Assim, a escrita de experiências era tratada sob o modelo dos saberes escolares habituais, como um relato histórico ou literário.

### ***Segundo exemplo: por volta de 1930***

As coisas mudaram depois da primeira Guerra mundial, talvez pela influência das novas pedagogias. Os professores sabiam vincular melhor a escrita e a experiência, o oral e o escrito. Por exemplo, eis um tema dado numa escola de meninas: “Você observou uma mamãe guiando os primeiros passos de um bebê. Conte, descrevendo a mãe. Mostre as atitudes da mãe e do bebê: gestos, palavras. Faça seus comentários” (referência).

Do mesmo modo, em 1930, todos os alunos de uma turma tinham visto, pela primeira vez, um avião sobrevoando o povoado, e a professora aproveitou a ocasião para transformar o acontecimento em exercício. Uma menina de doze anos, Denise, contou essa “experiência real”, que misturava recordação (ela estava no jardim da casa, com sua mãe), a descrição daquilo que viu (“Na longa fuselagem

distingo muito bem as pessoas que estão nas janelas do avião, vejo as rodas porque não está muito alto”) e a opinião pessoal (ela conclui: “Eu não gostaria de viajar de avião”). Em seu caderno, podemos ler as expressões e o léxico que utilizou (“ruído de trovão, asas, fuselagem, rodas, a hélice dá voltas como as pás de um moinho, rapidez prodigiosa, um grande pássaro com as asas rígidas”). Essas palavras ou expressões foram escritas durante o trabalho desenvolvido pela professora com toda a turma.

Podemos, então, considerar essa ajuda como um molde limitador da expressão pessoal do aluno e que o levava a uma escrita estereotipada? Ou, ao contrário, devemos considerá-la um recurso necessário, sem o qual muitas crianças não escreveriam quase nada? Nesse caso encontramos algo excepcional: a professora ditou várias conclusões, copiadas por todos os alunos, para mostrar que existem diversos pontos de vista aceitáveis: [Primeiro] “Eu não gostaria de andar de avião porque os jornais dizem que muitos se incendiam, que outros caem na água ou se destroçam no chão porque não têm mais gasolina.” [Segundo] “Tenho inveja dos que estão num avião. Devem se deleitar com um belo espetáculo e, além disso, podem ir muito longe e conhecer muitos países. Mas essa máquina deve ser terrível durante a guerra!” [Terceiro] “Admiro esses homens que o grande pássaro leva ao desconhecido”.

Essa diversidade de afirmações não seria imaginável numa geração anterior, quando a escola ensinava claramente o que cada um deveria aprovar ou desaprovar. Pelo contrário, depois da primeira Guerra Mundial, os modelos literários passaram a oferecer um leque maior de reações, sentimentos ou opiniões diante de um mesmo acontecimento.

Contudo, o status escolar do relato de experiências não se confundia com o testemunho. Os extratos literários serviam como referência para ajudar os alunos a contar e descrever “cenas realistas”, expressar desejos, sentimentos e julgamentos singulares, senão pessoais. Os bons alunos geralmente eram os que aderiam tão bem aos modelos escolares, que suas próprias expressões se conformavam perfeitamente às esperadas pela instituição.

### ***Terceiro exemplo: por volta de 1960***

Em 1960, esse modelo ainda era dominante. Jean-Paul tinha sete anos quando descreveu em dez linhas um piquenique familiar com o título “Às margens do rio no verão”: “Hoje é domingo e toda a família vai passear às margens do rio. Mãe remenda uma toalha, o bebê puxa a linha do carretel. Papai pesca, um peixe morde a isca, papai logo joga a rede. Monique olha o peixe que tirou da cesta e o admira. Logo farão um piquenique à beira d’água. Trouxeram uma grande cesta. Que lindo dia tiveram as crianças!”:

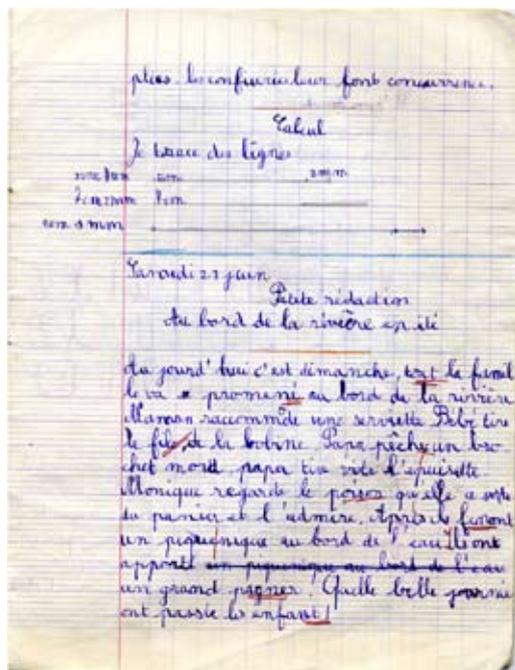


Ilustração 9 – Exercício de escrita. Junho de 1962.

Foto: JPT, 23/06/1962.

Lendo esse texto, poderíamos pensar que é o relato de uma experiência pessoal. Não é o caso. De fato, a professora colocou sobre o quadro uma grande imagem representando um piquenique. Depois de um momento de oralidade, no qual todos os alunos falaram, descreveram e comentaram a figura, a mestra pediu que formulassem oralmente frases corretas, após o que cada um fez um rascunho de seu texto completo. Jean-Paul teve sete erros gráficos, mas compreendeu perfeitamente as regras da composição, entendida como um gênero literário no qual o aluno deveria escrever a cena como se ele mesmo fosse um dos protagonistas. Não faltou nada nesse texto para que se aparentasse ao relato de uma experiência pessoal, nem mesmo o nome atribuído à menina (o mesmo da irmã de Jean-Paul), nem a conclusão sob a forma de exclamação de júbilo.

### 3º – *Oralidade escolar e aquisição de conhecimentos na primeira série*

É graças ao fichário no qual uma professora anotou seu preparo de aulas que podemos compreender como essa aprendizagem da norma escrita começava muito antes que os alunos fossem capazes de ler e escrever. O documento, datado de 1962, refere-se às atividades planejadas para uma turma com dois níveis, correspondentes aos dois primeiros anos da escola primária, denominados *Cours préparatoire - CP* e *Cours élémentaire - CE*:

Cours Préparatoire  
Cours Élémentaire I

Novembre

10<sup>e</sup>B

	CP 1 <sup>er</sup> S.	CE CP 2 <sup>e</sup> S.	CE CP 3 <sup>e</sup> S.	CE CP 4 <sup>e</sup> S.	CE
<u>Morale</u>	La famille	La mère	Le père	Les frères et sœurs	
<u>Lecture</u> lecture	J. on. f. révision ai. ei. ee. gr. pr. gr. en.	oi. b. ai. g. révision an. en. cl. bi. pl. au. eau	er. gr. pr. révision oi. ch. in. in	er. ez. ch. révision fi. cl. gl.	revision in. is. id. gn. qu.
<u>Vocabulaire</u> Nombres	Au bois	La pluie	Le vent	A la ville la boutique	
<u>Grammaire</u>	Femmes des noms en CP	Femmes des noms en CE	Le nom : singulier pluriel	Le pluriel des noms (s)	
<u>Conjugaison</u>	V. chanter. Présent. 3 pers. du singulier.	V. chanter. Présent (entier)	Accord du verbe - sujet au singulier	Accord du verbe - sujet au pluriel	
<u>Recitation</u>	C'est l'automne	R. de gouvernement.	Trois feuilles d'or	- R. de Régner.	
<u>Calcul</u>	9 le mille le décimètre + 3 de 50 à 10	10 Addition dans les nombres avec retenue dans la soustraction de 40 à 50	10 le litre le décimètre la mesure de la longueur la mesure de la surface	+ 4 les nombres de 50 à 60	
<u>Histoire</u>	Vercingétorix.	Les galles romaines (civilisation)	Les galles romaines (monuments)	Les Francs + Clovis.	
<u>Géographie</u>	Le printemps en Normandie l'hiver dans le Bassin Parisien	L'automne en Bourgogne l'hiver dans les Alpes	Le Sahara le climat chaud de Braggville	La vie dans le pays froid les igloos	
<u>Observation</u>	filles feuille	l'huile	Notre pain	Nos dents	
<u>Desin. T.M.</u>	Le bois	L'eau	Nos os, nos muscles le vent change les feuilles même les fleurs	Nos respirations Nos amorceuses.	

Ilustração 10 – Fichário de uma professora. Novembro de 1962.

Segundo comentou a professora, ela trabalhava então numa escola de perfil muito popular na periferia parisiense. As crianças chegavam ao primeiro ano sem saber manusear um livro, sem saber segurar o lápis, nem tomar a palavra na sala de aula. Em seu plano de trabalho para as quatro semanas do mês de novembro (na França, o segundo mês de aulas do ano), ela colocou, como podemos ver, as atividades coletivas (por exemplo “A família”, “A mãe”) e as específicas de cada nível (leitura, escrita e cálculo), as únicas que lhe exigiam disponibilidade para metade da turma. A coluna é então dividida em duas partes: à esquerda, as atividades do CP e, à direita, as atividades do CE.

O programa comum para os dois níveis, na segunda semana, era o seguinte: moral (a mãe), vocabulário (a chuva), gramática (o feminino de palavras em –eur [chanteur-chanteuse; voleur-voleuse, mas também instituteur-institutrice etc.]), conjugação (verbo chanter no presente), recitação (uma poesia sobre o outono), história (a civilização da Gália romana), geografia (o outono e o inverno), observação científica (o óleo e a água), desenho ou trabalho manual (colorir ou recortar árvores sob a chuva).

Em novembro, nenhum aluno do primeiro ano sabia ler ou sequer decifrar (o quê?). No entanto, graças à existência de dois níveis, esses alunos receberam uma instrução oral que poderíamos chamar de “intensiva”, dividida segundo as disciplinas escolares. Por isso, não deveriam escrever depois de cada lição, tal como faziam os alunos do segundo ano. No entanto, ao olhar os cadernos, poderíamos pensar que eles passaram todo o tempo decifrando, traçando letras, copiando palavras e contando, como pudemos ver no caderno de 1960:

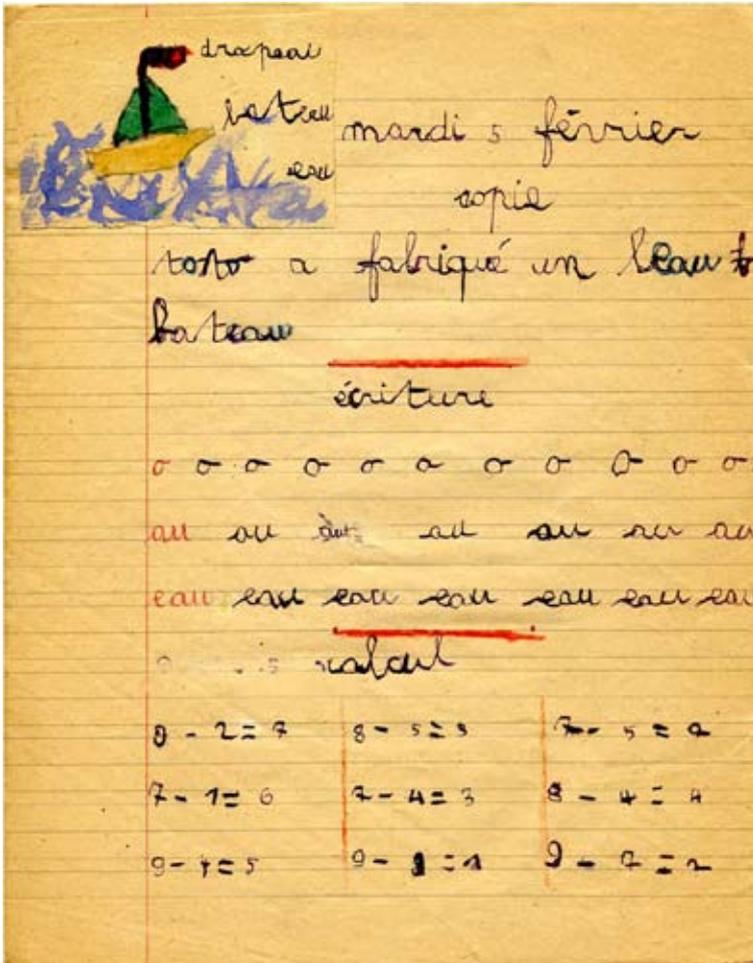


Ilustração 11 – Caderno escolar, 1960.  
Foto: MT, p. 2

No entanto, ao lado dos conteúdos abordados, esses alunos ainda não-alfabetizados observaram e descreveram ilustrações em história e geografia, escutaram leituras e às vezes memorizaram várias palavras desconhecidas e vários saberes novos. A professora começou sua carreira antes da segunda Guerra Mundial, e toda sua formação levou-a a acreditar que a escola devia fazer com que as crianças entrassem na cultura escrita dos livros. Uma certa concepção de articulação oral-escrito, tal como foi concebida ao final do século XIX, ainda é visível nesse caso. Essa iniciação, sistemática e muito diretiva, não deixa em absoluto espaço para “a expressão e a comunicação oral e escrita” no sentido definido pelas instruções oficiais dez anos depois.

## Conclusão: cultura escrita / cultura oral na escola

O que devemos entender como cultura escrita? Ao fim desse rápido percurso pelos cadernos franceses, é preciso definir mais rigorosamente o que chamamos cultura oral, cultura escrita e “cultura escolar”.

Primeira observação: Os conteúdos da cultura escolar transformam-se ao longo do tempo, o que refletiu na modificação da hierarquia dos saberes e das práticas de escrita. Não é fácil apreender essa evolução nos textos nem nos programas oficiais, mas ela é visível nos cadernos dos alunos. Algumas matérias estão presentes nesses materiais dos anos 1900: a moral, a história, a geografia, as ciências. Aparecem em textos copiados, ditados ou redigidos. Depois da primeira Guerra Mundial, com o surgimento de uma aprendizagem focada na língua francesa, os exercícios de gramática e de conjugação ocuparam um lugar cada vez maior nas práticas escolares. As cópias ou os ditados de composições instrutivas desapareceram, e os textos lidos ou ditados eram descrições realistas ou relatos de experiências extraídos de produções literárias. Os temas sobre os quais os alunos deveriam escrever seguiam a mesma evolução. Através dos textos que precisavam ser lidos e escritos, a escola primária buscava fazer com que as crianças do povo adquirissem uma “cultura geral” mais literária e não só saberes instrutivos bem memorizados.

No entanto – e essa é a segunda observação –, se essa importante evolução das práticas de escrita modificou os conteúdos ensinados, ela não transformou a relação da escola primária com a cultura escrita. A língua dos “saberes de escrita” não servia prioritariamente para a expressão nem para a comunicação, mas sim para a representação do mundo. Essa última função eliminar efetuava-se, numa primeira etapa, através das disciplinas científicas. Era preciso compreendê-las e aprendê-las. Efetivava-se também, numa segunda etapa, através das ficções literárias que enunciavam os valores e o sentido das experiências, das relações e das condutas. Era preciso compreendê-las, porém, igualmente aos conhecimentos científicos, era preciso aprendê-las, já que não haviam sido adquiridas pelas crianças através de suas experiências familiares, tal como ocorria nas famílias burguesas cultas.

A oralidade escolar tratava de fazer com que os alunos das escolas públicas escutassem a língua escrita que não conheciam, os conteúdos dos saberes e as formas da referida modalidade que por eles eram ignoradas. A leitura em voz alta era um dispositivo essencial desse aprendizado. Não podemos, entretanto, considerar como parte da cultura oral tudo o que tem a ver com a fala efetiva. Existem formas específicas da oralidade que pertencem essencialmente à cultura escrita como é o caso da que ocorre em âmbito acadêmico, onde a conferência, a aula expositiva, os seminários, os colóquios só fazem sentido com referência aos livros, aos artigos e aos textos de que falam. Mas esse é também o caso da escola popular, embora as pedagogias da expressão e da comunicação nos tenham levado a esquecer ou subestimar esse dado.

Terceira observação: É preciso que indaguemos sobre o desaparecimento desse modelo nos anos de 1960, numa conjuntura em que todo o mundo ocidental se urbanizou, a escolaridade se prolongou para todos e a escrita, onipresente no mundo social (como os livros de bolso, os jornais, as revistas), competiu com as novas tecnologias da comunicação áudio-visual. Com a televisão, a escrita deixou de ter o monopólio da transmissão dos saberes e das ficções. Essa nova cultura cidadã, áudio-visual, desacreditou, se não o mundo dos saberes, pelo menos as modalidades que a escola do povo tinha inventado para transmiti-los.

Entretanto – última observação –, a escola continua tendo por missão fazer com que os alunos entrem na escrita e ensiná-los a organizar o mundo dos saberes, graças à escrita. Em que se converterão os cadernos escolares, agora que os teclados e as telas penetram, de forma mais ou menos rápida, nas escolas do planeta? Que pedagogia popular poderão conceber os docentes em tempos de Internet? A fronteira que opunha, ao final do século XIX, a cultura oral das sociedades camponesas arcaicas e a cultura escrita das sociedades urbanas modernas estão, mais uma vez, em processo de deslocamento. É talvez a experiência viva dessa mudança cultural, cujas conseqüências ainda não podemos prever, que torna urgente uma certa reflexão sobre a história das relações entre as culturas escritas e as culturas escolares nos diferentes países. Apesar de sua humildade, ou, talvez, graças a ela, os cadernos escolares ainda têm muito a nos ensinar.

## Referências

- ALBERTINI, P. **L'enseignement classique à travers les manuscrits des élèves, 1640-1940**. Paris: INRP, 1986.
- BAUBEROT, Jean. **La morale laïque contre l'ordre moral**. Paris: Seuil, 1997, p. 119.
- BERNARDIN, Jacques. Usages et sens de la copie à l'école primaire. In: KUCERA, Milos; ROCHEX, Jean-Yves; STECH, Stanislav. **La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire**. Université Charles de Prague: Editions Karolinum, 2001. p. 91-106.
- BLANC, Dominique. Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes. In: FABRE, Daniel (Dir.). **Écritures ordinaires**. Paris: BPI et POL, 1993. p. 95-115.
- CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. In: **Recherche et Formation**. Les Savoirs de la Pratique. Un enjeu pour la recherche et pour la formation. INRP, n. 27, déc. 1998, p. 67-82.
- CHARTIER, Anne-Marie. Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire. **Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept**, 25, décembre 1999, CNRS, p. 207-218.
- CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. **Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française au XIXe siècle**. Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel, réunis par Yves Reuter, Berne, Peter Lang, 1994, p. 23-90.

- CHARTIER, Anne-Marie; RENARD, Patricia. Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. **Repères** n. 22, Les Outils d'enseignement du Français, coordonné par Sylvie Plane et Bernard Schneuwly: INRP, p.135-159, 2000 (parution mai 2002).
- CHERVEL, André. Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire au XIXe siècle. Une source non exploitée: les enquêtes ministérielles et rectorales. **Histoire de l'éducation**, 54, p. 13-38, mai 1992.
- CHERVEL, André. **La composition française au XIXe siècle**. Paris: Vuibert, INRP, 1999.
- CHERVEL, André; MANESSE, Danièle. La Dictée. **Les Français et l'orthographe**. Paris: Calmann-Lévy, 1989.
- COMPÈRE, Marie Madeleine; JULIA, Dolorès. **Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime**. Étude d'exercices latins rédigés au Collège Louis-le-Grand vers 1720. Paris: INRP, Publication de la Sorbonne, 1992.
- DANCEL, Brigitte. Le cahier d'élève, approche historique. **Repères**, n. 22, Les Outils d'enseignement du Français, coordonné par Sylvie Plane et Bernard Schneuwly, p.121-134, 2000 (parution mai 2002).
- DANCEL, Brigitte. **Un siècle de rédactions. Ecrits d'écoliers et de collégiens**. Grenoble: CRDP de Grenoble, coll. Argos Références, 2001. 264 p.
- GRÜNSTEIN, Rachel; PECNARD, Jérôme. **Nos cahiers d'écoliers - 1880-1968**. Les Arènes-France Info, 2002.
- HEBRARD, Jean. **Des écritures exemplaires**: l'art du maître-écrivain en France entre XVIe et XVIII e siècles. Mélanges de l'École Française de Rome. Italie et Méditerranée, 107, 2, p. 473-523, 1995.
- HEBRARD, Jean. Tenir un journal. L'écriture personnelle et ses supports. Actes du Colloque «Récit de vie et Médias», Paris X-Nanterre, /**Cahiers IRTM**/, 20, p. 9-50, 1999.
- HEBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias; o espaço gráfico do caderno escolar (França XIXe -XXe). **Revista Brasileira da História da Educação**, 1, p. 115-141, 2001.
- JEY, Martine. **La littérature au lycée**: invention d'une discipline (1880-1925). Recherches textuelles, Metz 3, p. 100, 1998.
- REVUE HISTOIRE DE L'EDUCATION**. Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830, mai 1990, n. 46 et Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles, mai 1992, n. 54 (numéros spéciaux de revue).

Recebimento em:	12/03/2007
Aceite em:	18/05/2007



# Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização

Dagoberto Buim Arena<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo, apropriando-se dos procedimentos metodológicos da microgênese, investiga, em uma narrativa escrita por uma criança no estágio inicial do processo de alfabetização, a ausência de espaços indicadores de parágrafo no início das linhas e a sua presença no final, acompanhados ou não de sinal indicativo de ponto, e examina, ainda, a transgressão ou não da marca vertical da margem esquerda. As conclusões apontam para hipóteses sobre as operações utilizadas pela criança para lidar com a tensão entre distanciar e manter próximos elementos constitutivos da narrativa, através de decisões singulares. Tais movimentos, por parecerem óbvios, escondem-se do olhar investigativo de pesquisadores e docentes.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Pontuação. Paragrafação.

## Abstract

The school copybooks are pedagogical materials little used in the historical research, due to their extreme fragility. They provide, however, irreplaceable testimonies regarding the students' pedagogical performance and written exercises done in the classroom context. Based on the examples occurred in the period of 1880-1970, we aimed at observing how the school copybooks reveal the written culture marked by the republican school through the canonic exercises of handwriting, copy, dictation and text production. We also searched for identify the evolution of this reference culture post First World War. We still interrogated ourselves regarding the articulations between oral school and written culture by means of comparing students' school copybooks with a class preparation copybook from a school teacher of sixties.

**Keywords:** Iteracy. Punctuation. Arrangements in paragraphs.

---

1 Dagoberto Buim ARENA. UNESP de Marília. Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Publicações: *Nem hábito, nem gosto, nem prazer*. 2003. *O astro Anísio Teixeira na galáxia de Gutenberg*. 2004. *Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola* 2006.  
End. Rua Guinetti Grassi, 255, Ap. 133. 17527.432. Marília-SP.  
arena@marilia.unesp.br

## Introdução

Em 2005, professores da UNESP, *campus* de Marília, com seus projetos financiados pela Reitoria/FUNDUNESP/Núcleo de Ensino, decidiram partilhar suas ações com uma escola da rede municipal local, próxima da universidade. Instalada no início do ano, em prédio recém-construído, o estabelecimento de ensino acolheu a oferta de um trabalho conjunto, embora, como apontarei adiante, em ações dessa natureza as negociações sejam inevitáveis e nem sempre o planejado por um segmento pode ser implementado sem alterações, devido à natureza diversa das instituições.

Organizados e combinados para que fossem realizados quinzenalmente na escola, os encontros entre os professores da universidade, os alunos bolsistas e a equipe escolar teriam como objetivos tematizar as práticas docentes, discutir a colaboração desses estudantes e desencadear as ações contidas nos projetos apresentados ao Núcleo de Ensino. Porém, nas primeiras reuniões, os professores entenderam que não deveriam definir, antecipadamente, os temas a serem desenvolvidos nas salas de aula, porque a escola e a secretaria municipal já os haviam estabelecido desde o planejamento do início do ano letivo.

Pela estreita interação com os profissionais da escola, foi possível aos demais envolvidos compreender as orientações metodológicas da secretaria, o sistema de acompanhamento do trabalho docente e os critérios de avaliação de alunos, determinantes dos procedimentos didáticos. Em relação à didática da língua materna, os professores, para atender às recomendações previstas, deviam oferecer aos alunos a oportunidade de escrever, por semana, dois textos de qualquer gênero e cujos registros seriam remetidos para a coordenação da escola e para a coordenação geral do município.

O intuito, segundo depoimentos verbais coletados, seria provocar a necessidade de se ensinar a língua materna como prática discursiva. Concluídos os trabalhos no final de 2005, foi possível coletar dados a respeito do desempenho de crianças em processo de alfabetização e de leitura, do ponto de vista pedagógico, cujos comentários serão feitos adiante.

Ensinar a escrever, colocando as crianças na situação de leitores e escreventes de textos, exigiria uma preparação mais aprofundada sobre aspectos importantes da lingüística textual, das estruturas dos gêneros, das metodologias específicas e, sobretudo, da concepção de linguagem que vê o processo de aprender a ler e a escrever como sendo de elaboração social, cultural e histórica nas relações com o outro. Como esse outro seria, na sala de aula, o professor, dele se esperaria o domínio ou o desejo de compreender a natureza da língua e seus usos e, ainda, as condutas metodologicamente conseqüentes para assumir a posição socialmente definida de ensinar o aprendiz.

Sem um bom domínio de seu próprio fazer, restaria ao docente utilizar as informações e as experiências que têm organizadas para poder empreender uma atividade que almeja ser plena de significação tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Como a situação de sala de aula e o processo de formação não contemplam a possibilidade de lidar com atividades que tenham os seus objetivos claramente definidos, resta ao professor oferecer aos alunos textos para leitura e provocar situações de escrita, sempre no limite de seu conhecimento, sem ter clareza do que cada educando, em seu movimento singular e idiossincrático, quer se apropriar.

Desse modo, parece possível afirmar que as investigações sobre os diálogos ou as condutas de sala de aula indicam situações nas quais os professores nem sempre têm conhecimento teórico acerca do que ensinam, mas os alunos sabem buscar as informações de que precisam para avançar no domínio da leitura e da escrita, desde que a oferta de dados seja generosa. Entre essas situações, a compreensão dos equívocos da criança como indicadores ou apontamentos no processo de escrever textos ainda necessita de avanço, e, para que isso aconteça, uma definição clara da concepção de linguagem será decisiva. Sua compreensão como uma forma padronizada e universal, predominantemente pela relação grafo-fônica, tem desenvolvido, entre os docentes, a segurança em categorizar suas etapas de aprendizagem, conforme proposições de Ferreiro e Teberosky (1986). As orientações oficiais, de um lado, recomendam a oferta de textos a todos os alunos para a leitura e a produção textual escrita, porém, de outro lado e ao mesmo tempo, solicitam a categorização das crianças, a fim de se quantificar o processo avaliativo, também de acordo com os princípios defendidos por Ferreiro e Teberosky (1986).

Formados em múltiplos cursos de formação, contaminados pela própria política oficial do país, e mergulhados na cultura escolar construtivista dos últimos exatos vinte anos no Estado de São Paulo, os docentes dispõem desses instrumentos de avaliação utilizados para verificar os equívocos praticados pelas crianças, ou os chamados *erros construtivos*. A contradição se estabelece na medida em que é solicitada a prática textual, sem que se conheçam os aspectos múltiplos que esse processo ininterrupto, instável e singular pode desencadear.

Nos últimos tempos, ganharam mais impacto as noções de coesão e coerência, aliadas às configurações da macroestrutura textual, por terem sido incorporadas nos cursos de formação e nos documentos oficiais de avaliação de redações em exames regionais ou nacionais. Outros aspectos de construção textual também começam a receber atenção, entre eles, a pontuação e a paragrafação.

Embora estejam presentes em recomendações didáticas, a compreensão dos indicadores das ações das crianças durante o processo de aprender é ainda incipiente do ponto de vista da lingüística da enunciação, porque, em obediência à lógica já aqui comentada, a proposta de escrita é avaliada pelo velho modo de olhar: a pontuação é vista como marcas no papel, claramente concretas, e a para-

grafação, como o uso do espaço em branco antes da primeira letra maiúscula da linha. Estudos recentes de Cardoso (2002) abordam com profundidade hipóteses a respeito da pontuação nas produções dos alfabetizandos que contribuem para a análise dos procedimentos utilizados para a construção do sistema de ruptura textual, entre eles, o uso dos espaços em branco para indicar blocos de significado organizadores dos enunciados.

Para compreender esse processo idiossincrático e singular de aprender, seria necessário recorrer aos estudos de Góes (2000), sobre os procedimentos da análise microgenética nos estudos de linguagem, e aos de Abaurre (1996) e de Perroni (1996), sobre o paradigma indiciário.

Portanto, este trabalho primeiramente deverá discutir esses procedimentos de análise, para em seguida, dirigido por esses olhares investigativos de busca do detalhe, do singular, analisar, hipoteticamente, ações de um aluno de primeira série ao reproduzir uma das versões da história do lobo e dos três porquinhos. O foco de atenção serão as marcas de ruptura do texto, em especial a utilização dos espaços no final dos enunciados, e sua conexão com outras marcas, principalmente com a pontuação e as conjunções.

## 1. A análise microgenética

Góes (2000) destaca a importância de uma metodologia de análise conhecida entre os pesquisadores como análise microgenética, vinculada à psicologia histórico-cultural vigostkyana, mas estendida aos estudos educativos. As conclusões da pesquisadora, em artigo que procura discutir o paradigma indiciário e essa categoria de investigação, revelam que

[...] a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos [não apenas situações prototípicas] que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (p. 21).

As observações apresentadas pela autora merecem atenção porque apontam para caminhos pouco trilhados na pesquisa acadêmica, ou, no caso da área em que se inscreve este trabalho, nos cursos de formação docente e nos materiais de orientação destinados a esses professores. Têm-se, aqui, de algum modo, ferramentas para lidar com as contradições apontadas no corpo desta investigação a respeito das orientações e das avaliações no trato textual. Góes também afirma que o ato de conhecer, de saber, portanto, de pesquisar ou de analisar as escritas

infantis deve ser orientado para o detalhe de uma criança única envolvida em um processo único e em episódios também únicos, necessários à compreensão do aspecto que se quer conhecer melhor. Essa abordagem, todavia, só poderia se apoiar nas concepções de linguagem e de aprendizagem cujas matrizes se encontram na escola de Bakhtin (1895-1975) e de Vigostky (1869-1934), centradas no processo enunciativo-discursivo da linguagem e na intersubjetividade, ambos constituintes do sujeito em suas relações sociais, culturais e históricas.

Amparado por esse referencial teórico, um texto escrito por uma criança, constituída a partir das relações culturais, sociais e históricas mediadas pelo professor que a ensina, poderia ser analisado conforme o interesse do analista. Poderia ser examinado com o olhar orientado para a compreensão do processo de pontuação ou de paragrafação; ou ser investigado no interior da situação criada e do episódio recortado para análise; ou, ainda, ser observado pelos sinais, explícitos ou não, indicadores do processo de apropriação dos modos de escrever reveladores de relações intersubjetivas e intrasubjetivas, peculiares daquela criança, naquele episódio. Esses procedimentos não poderiam ser adotados no interior de um conjunto de orientações em que são privilegiadas, predominantemente, as categorias previamente definidas, universais, centradas na palavra, pelas quais seriam consideradas as aquisições subjetivas na relação com o objeto em situação não enunciativa. Nesta perspectiva, como afirma Góes (2000, p. 12), “no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.”

## 2. A observação naturalística e o paradigma indiciário

Nos anos iniciais da década de noventa do século XX, um grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desenvolveu e publicou investigações apoiadas em dois princípios básicos da metodologia de pesquisa preocupada com detalhes singulares produzidos pelos atos dos sujeitos. O primeiro apóia-se na coleta de dados conhecida como observação *naturalística*, através da qual dados de linguagem são analisados com base em escritas realizadas em situações normais e naturais de trabalho pedagógico, cuja condição de produção também é descrita pelo pesquisador, que poderá ou não a ter acompanhado. Para os defensores dessa conduta metodológica, cujas raízes se encontram na década de setenta dos anos 1900, são flagrantes suas vantagens em relação à metodologia de natureza experimental, pois “a qualidade vem substituir a quantidade, já que não se trata de provocar respostas, mas de deixar falar a criança” (PERRONI, 1996, p. 22). Visto por uma outra ótica, o da construção de categorias, Perroni (1996, p. 22) considera que ela

[...] permite também que as categorias, antes impostas, emergam dos dados. Ao recuperar a história do dado, por meio da descrição de suas condições de produção, podem permitir identificar a constituição histórica do sentido. O objeto de estudo é a língua em atividade e a relação da criança com ela [...]. Por outro lado, o não-controle de variáveis pode permitir uma aproximação maior da naturalidade, reconhecendo que o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando.

Essas observações sobre o dado *naturalístico* comportam a possibilidade de se ousar analisar as informações produzidas durante o próprio uso da linguagem, em respeito ao fluxo e dinamismo da enunciação. A análise microgenética, ao encontrar esses elementos, podem buscar o detalhe nos vãos da relação entre a criança e sua manifestação escrita e trazer, para a compreensão deles, as informações produzidas no conjunto dessas relações humanas, sociais e históricas.

No interior desse mesmo conjunto de princípios metodológicos, encontra-se o segundo princípio: o paradigma indiciário. Trazido à discussão pelo grupo do IEL da UNICAMP, tem sua matriz nas pesquisas, segundo Abaurre (1996), do historiador Carlo Ginsburg. Ao discutir esse elemento nos estudos de linguagem, essa pesquisadora procura opor uma conduta de de valorização do episódico, residual, singular e idiossincrático a dados coletados experimentalmente, com base em método clínico e com categorias previamente construídas, que excluem os dados não confirmados repetidamente, como apontam as pesquisas iniciais de Ferreiro (1986). Enfaticamente, aquela mesma autora defende essa posição, ao afirmar que “[...] em todas as seções deste trabalho, argumentei, de forma às vezes bastante apaixonada, em favor da linguagem preocupada com a natureza da relação sujeito/linguagem, um estatuto teórico aos eventos singulares, aos dados episódicos, aos comportamentos idiossincráticos (p. 157).

Ao se referir à contribuição de Ginsburg, acentua ser ele

[...] um historiador moderno, defensor convincente da necessidade de desenvolvimento de um paradigma indiciário, assentado no detalhe, aquilo que aparentemente carece de relevância, mas que é, na verdade, muitas vezes o elemento fundamental para se atingir o grau de adequação epistemologicamente mais valorizado na aplicação de qualquer modelo teórico, o da adequação *explicativa* (ABAURRE, 1996, p. 159, grifo da autora).

São essas as condutas metodológicas que serão empregadas adiante para hipotetizar sobre as tentativas de rupturas de um enunciado, cujas marcas indicam os primeiros ensaios de paragrafação de um texto mediante a utilização de espaços.

Em trabalho a respeito de operações de segmentação textual com base nas tentativas de pontuação, como a operação de conexão e segmentação de texto, Cardoso (2002) destaca, em seus estudos, que os elementos linguísticos tendem a obedecer na superfície textual ao princípio de proximidade.

Isso quer dizer que, no processo de materialização para a resolução do conflito entre a natureza multidimensional do pensamento em palavras e a natureza da estrutura materialmente linear do discurso, o escrevente busca, por decisões sucessivas, aproximar os segmentos textuais necessários à finalidade da exposição, mas, ao mesmo tempo, procura estabelecer bloqueios ou isolamentos de certos elementos. Há, portanto, uma tensão entre proximidade e distanciamento que impede movimentos de sobreposição, de um lado, e de esgarçamento da trama, por outro. Essa tensão, necessária para a construção textual, traz para a superfície as marcas de sinalização de proximidade e de distanciamento, ou de ligação e de ruptura de blocos de significado, em processo de interdependência. Nas palavras de Cardoso (2002, p. 117):

A hipótese central de Fayol é a de que existe uma estreita relação entre a trama textual e a pontuação. Para ele, a pontuação é o indicador de superfície do grau de distância [ou de ligação] entre os constituintes da representação mental subjacente ao texto: quanto mais os estados/acontecimentos fossem intimamente ligados, mais raro e mais fraco (isto é, ausência de marca ou vírgula) seria o nível da pontuação; quanto mais os estados/acontecimentos fossem interdependentes uns dos outros, mais freqüentemente e mais alto seria o nível da pontuação (isto é, alínea). De fato, ele encontra uma correlação importante entre força de pontuação (alínea, ponto, ponto e vírgula, vírgula) e grau de ruptura entre as ações adjacentes: quanto mais forte é a ruptura, mais forte é a pontuação, tanto nos dados com crianças como adultos.

Esses sinais ou marcas seriam “[...] diretamente portadores de sentido” (CARDOSO, 2002, p. 120) e, por isso, pela função e pelo sentido com que são utilizadas pelas crianças ou adultos, merecem do investigador de linguagem, amparado pela visão microgenética e pelos princípios do paradigma indiciário, a atenção para o que seria um detalhe menor e residual, próprio de um aprendiz das letras em um episódio de sua vida. Essa consideração teria o intuito de desvendar a função e o sentido tais marcas e de, no caso dos espaços utilizados na enunciação, entender o seu uso em exercícios hipotéticos, porque,

[...] levando-se em conta a função das marcas, sua freqüência, natureza e posicionamento, pode-se levantar a hipótese de que a utilização de sinais de pontuação traduz a intenção das crianças de intervir em seus próprios textos. Na perspectiva bakhtiniana traduz, portanto, a construção do interlocutor, inerente ao processo de autoria.

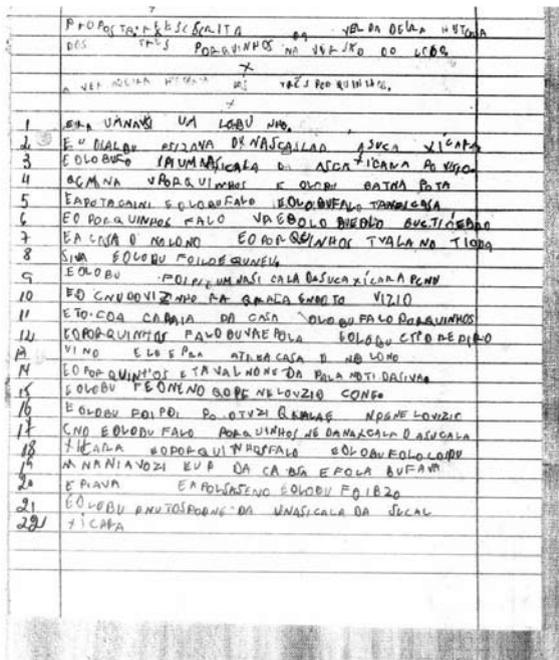
Neste trabalho, o olhar sobre as marcas em um texto escrito por uma criança será orientado para os espaços no final da linha, indicando, hipoteticamente, a tentativa de ruptura mais forte da enunciação, que poderíamos entender como lances primários de paragrafação.

## 2. Hipóteses sobre as marcas de paragrafação

O texto abaixo, de autoria de V., aos sete anos de idade, foi reescrito em sala de aula após os alunos terem ouvido a leitura de *A verdadeira história dos três porquinhos* (SCIESZKA, 1993). Será possível perceber que houve interferências de um adulto, revelando-se, portanto, uma situação normal em sala de aula. Como o foco de atenção dessa pessoa foi direcionado para aspectos ortográficos, as marcas indicadoras de paragrafação continuaram preservadas, constituindo o alvo de interesse investigativo neste trabalho, que de certo modo permite ao investigador dialogar com a criança por meio dos indícios deixados por ela, assim como um antropólogo pode olhar para as pistas deixadas em um objeto por um antigo habitante do planeta.

A cópia do texto respeitou a sua configuração original, mas cada linha foi numerada para facilitar a análise, sua exposição e a compreensão do leitor. Apresento, inicialmente, o resumo da história de Scieszka (1993) e, em seguida, a versão do referido aluno. Na narrativa de Scieszka, o lobo conta a história de que estava fazendo um bolo de aniversário para a avó, quando percebeu que não tinha açúcar. Dirigiu-se a casa de seus vizinhos, porquinhos, para tomar-lhes emprestada uma xícara. Como estava resfriado, espirrou no momento em que abriam a porta, destruindo suas casas. Mortos, os animaizinhos foram devorados, exceto o terceiro que chamou a polícia.

Em aula, V. escreveu:



O olhar investigativo será dirigido para as manifestações de tensão entre proximidade e distanciamento na enunciação, cujas evidências serão os espaços em branco ou sinais marcados, vistos pelos adultos ora como ausência ora sem função.

É preciso destacar, contudo, que a marca do ponto é, para o adulto em situação de não-investigação, um sinal de pontuação, mas a sua ausência, substituída por uma outra marca, o espaço, deixa de ser pontuação. Quero tentar entender, neste trabalho, que o sinal gráfico e também a sua ausência podem ser tanto indicadores de pontuação como também instrumentos que articulam a tensão entre distanciar elementos lingüísticos e, ao mesmo tempo, aproximá-los.

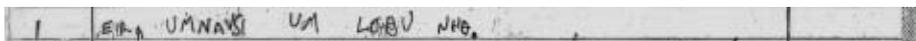
### 3. Configuração do texto

Não haveria, do ponto de vista do professor em sala, sinais de paragrafação no texto de V., porque não existem espaços destacados no início das linhas próximas à margem esquerda. Em relação à pontuação, as marcas seriam cinco e estariam relacionadas ao *ponto*, como é possível observar nas linhas 1, 3, 8, 14 e 15.

A hipótese seria a de que o espaço no final da linha também indicaria ruptura, portanto, tentativa de paragrafar. Para o aluno, reiterar a intenção, acrescentando um outro espaço no início da linha, seria, de certo modo, uma aceitação convencional de praticar a redundância. Quero ressaltar que há duas ações sobrepostas na convenção do escrever que, como ocorre com certa frequência em outros casos, não pela criança. Nesse sentido, para ela parece ser redundante indicar a ruptura da enunciação com o uso do espaço no final da linha e tornar repetir a operação no início. É bem possível que para o adulto essas ações sejam normais, todavia, para uma criança aprendiz da linguagem escrita, que procura entender a lógica do adulto, a repetição da mesma operação pode ser suprimida sem que a intenção deixe de ser cumprida. Nessa mesma linha de raciocínio hipotético, seria possível supor que o ponto marcado e o espaço se equivalham, podendo ser, portanto, também marcas redundantes que podem ou não aparecer juntas. Desse modo, o espaço no final da linha seria, para o aluno, indicação de ruptura, razão pela qual dispensaria o uso do ponto. Para o adulto não seriam redundantes, mas o que pensa a criança? E a conjunção *E*, utilizada no início da linha, é marca de parágrafo? Junta-se ao ponto e ao espaço como marcas de funções semelhantes? Funções de lidar com as tensões entre aproximar e distanciar segmentos textuais?

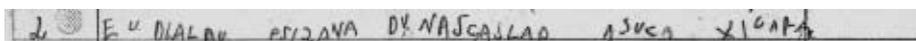
É possível notar, também, algumas letras ou palavras inseridas ou reescritas pela criança, num processo de troca com algum adulto – professora ou estagiário – no momento da produção. Apagamentos, inserções e outras ações semelhantes são vistas, pela investigação baseada na microgenética e no paradigma indiciário, como indicadoras de atividade mental discursiva no processo de enunciação.

## 4. As marcas, linha por linha



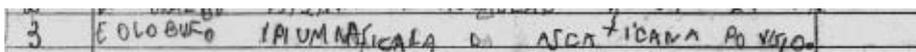
Linha 1. *Era uma vez um lobo.*

Não há espaço inicial, existindo um grande espaço final, precedido por um ponto. Espaço e ponto juntos indicam tempo e personagem apresentados e que não podem se juntar à introdução e aos diálogos colocados na linha seguinte. Nesse caso, o ponto e o espaço no final do enunciado são duplos indicadores, por isso, redundantes, da ação de isolar do resto do texto a apresentação do personagem. Essa decisão revela a tensão entre o distanciamento e a aproximação, isto é, um elemento não pode se distanciar do outro porque deve permanecer próximo para ser compreendido. Para manter a proximidade, mas ao mesmo tempo indicar o distanciamento, apareceram as marcas de ponto e de espaço. A ação do adulto, claramente percebida, deu-se na correção da sílaba *nho*, possivelmente para indicar lobinho.



Linha 2. *E o lobo falou que precisava de buscar açúcar na casa do lado.*

A linha foi introduzida com a conjunção *E*, indicando conexão e ruptura, simultaneamente, já que conecta o dado anterior ao próximo e, também, marca o início de um novo enunciado. Não há espaço final, mas a linha demarcatória da margem direita foi transgredida. Um olhar mais acurado pode perceber que um adulto sugeriu a reescrita das palavras *açúcar* e *xícara* no final da linha, que, na verdade, seria finalizada com a palavra *dunascaslado*, possivelmente *buscar açúcar na casa do lado*.



Linha 3. *E o lobo foi pedir uma xícara de açúcar para o vizinho.*

Interferência do adulto: a escrita de *xícara* fora da ordem da enunciação, mas respeitando as normas ortográficas. Como foi treze o número de linhas introduzidas pela conjunção *E*, é possível compreender que seu uso foi freqüente como recurso conjugado ao ponto ou ao espaço em branco e sempre com funções semelhantes, caracterizando, assim, redundância. O emprego da marca de ponto no limite da transgressão da margem direita aponta o fechamento da ação do lobo de deslocamento para o vizinho.



Linha 4. [...] *porquinhos e o lobo bateu na porta*

Foi deixado um pequeno espaço entre a última letra e o traço da margem direita, significando marca de parágrafo no final da linha, portanto, sem a neces-

cidade de repetir a operação no início da linha seguinte, que recorrentemente será começada pelo conector *E*.



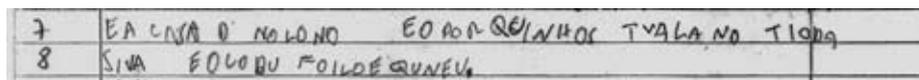
Linha 5. *E a porta caiu e o lobo falou e o lobo falou tá em casa*

As ações nessa linha assemelham-se às da anterior até no tamanho do espaço no final. Por que *V.* ora usou, conjugadamente, ponto, espaço final e *E* inicial e ora não usou o ponto? Haveria razões de construção enunciativa que induziriam o aluno a renunciar à marcação ostensiva, alternando redundâncias entre três ou duas indicações? São perguntas à espera de respostas.



Linha 6. *E o porquinho falou vá embora lobo e o lobo continuou e [...]*

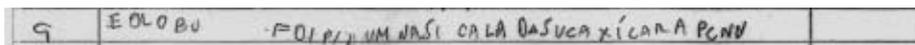
Nessa linha houve transgressão da margem, sem espaços, porque *V.*, ao que parece, queria concluir o enunciado. Essa operação também é uma indicação de que a ausência do espaço e a decisão pela transgressão do traço da margem expressam que não poderia haver ruptura, configurando-se, desse modo, a própria transgressão como indicador de parágrafo, ou seja, de distanciamento do enunciado da linha seguinte. Quero com isso dizer que a criança demonstra de várias formas suas intenções e tensões entre aproximar e distanciar, entre conectar e apartar. Aqui, a indicação se deu pela extrapolação da margem, que ao primeiro olhar pareceria uma atitude extremamente banal.



Linha 7. *E a casa o lobo e o porquinho tava la mortinho da*

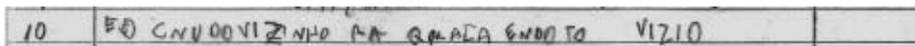
Linha 8. *silva e o lobo foi e comeu.*

*V.*, possivelmente, pensou em ocupar toda a linha, porque era essa a sua hipótese para um enunciado completo, mas notou que seria impossível: transgrediu o traço marcador da margem direita mesmo sem conseguir incluir a palavra *silva*. Optou, dessa forma, por invadir a linha seguinte e colocar a conjunção *E* no seu interior e não no início. Nesse caso, seu papel foi articular dois ou três elementos, colaborando para a construção de um período maior. O ponto no final desse parágrafo, o espaço largo deixado no final e o *E* inicial da linha nove marcam com absoluta definição o fecho de um segmento. Houve, portanto, ações redundantes, mas com marcas distintas, ponto, espaço e conjunção *E*, não com as mesmas marcas.



Linha 9. *E o lobo foi pedir uma xícara de açúcar [...]*

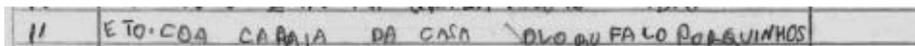
Novamente há registros gráficos inseridos talvez por influência de um adulto (*xícara*) no meio do enunciado. V. utilizou a conjunção *E* como elemento de conexão com o enunciado anterior e o espaço final como ligação com a próxima conexão, sempre empregando *E*. Enquanto o aprendiz lutava com o enunciado e contra as dificuldades textuais que o desafiavam, o adulto focava seu olhar para a materialidade, para o elemento de maior visibilidade: a palavra. Um olhar pouco investigativo nem sempre consegue ver além da superficialidade, porque a construção textual é muito mais complexa e, por isso mesmo, nem sempre compreendida pelo adulto professor ou investigador da linguagem.



Linha 10. *Encontrou o vizinho e [...] encontrou o vizinho*

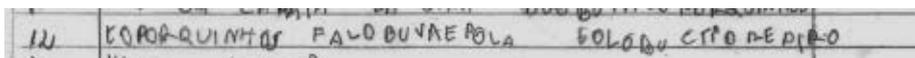
Houve interferência do adulto no momento da escrita de *vizinho* no meio do enunciado, mas no final da linha V. escreveu essa mesma palavra livremente, deixando o espaço de ruptura claramente marcado.

Linha 9. *E o lobo foi pedir uma xícara de açúcar [...]*



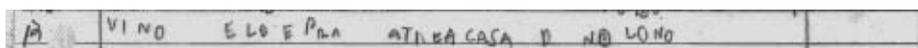
Linha 11. *Encontrou com a porta da casa o lobo falou porquinho*

V. não introduziu o enunciado com o conector *E*, mas utilizou pela primeira vez o discurso direto, entretanto, sem marcação gráfica. Terminou a linha com um vocativo e iniciou a linha seguinte assumindo a função de narrador, agora com a conjunção *E*, para então tornar empregar o discurso direto. Concluir a linha com um vocativo parece ser uma marca de fecho e de ruptura da ação, desse modo, uma outra marca de ruptura textual e, ao mesmo tempo, de conexão, de aproximação de elementos lingüísticos, com funções semelhantes ao ponto ou ao espaço ou à transgressão da margem.



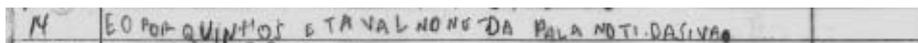
Linha 12. *E o porquinho falou vá embora lobo e o lobo sentiu um espirro*

Em uma linha V. narrou a cena, novamente lançou mão do discurso direto e voltou, no final, a assumir a narração da história. Creio que para não romper o fluxo da enunciação, transgridiu o traço da margem direita.



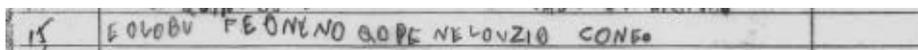
Linha 13. [...] *ele e atchim e a casa caiu no chão*

Não utilizou, nessa linha, a conexão com a conjunção e a concluiu com razoável espaço indicador de término expresso na ação de queda da casa, sem ponto.



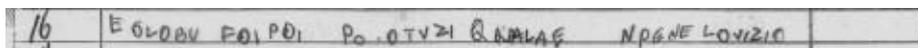
Linha 14. *E o porquinho tava lá no meio da palha mortinho da silva.*

Marcou com ponto o final da ação do lobo em relação à *casa*, mas não em relação a *porco*, o que ocorrerá na linha seguinte. É interessante notar que a marca gráfica, nesses dois casos, foi registrada com maior volume. Por quê? Não há razões para se debruçar sobre um detalhe como esse? As marcas gráficas do ponto com volume maior dizem mais do que as outras com volume menor? Novamente perguntas à espera de respostas.



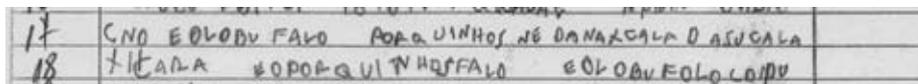
Linha 15. *e o lobo pegou o porquinho [...] vizinho e comeu.*

Iniciou de novo com *E* e fechou com ponto e largo espaço. Ponto e espaço no final são indicadores de término de uma ação, portanto, de um recorte na narrativa, e são, ao mesmo tempo, indicadores de início de uma outra ação, na outra linha, mas sem a utilização novamente do espaço convencional.



Linha 16. *e o lobo foi pedir para o outro vizinho e bateu na porta do vizinho*

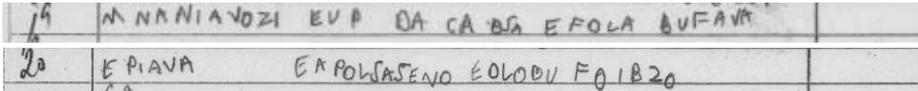
Como nos casos anteriores, V. tentou colocar em uma única linha o enunciado completo antes de atingir a margem da direita.



Linha 17. [...] *e o lobo falou porquinho me dá uma xícara de açúcar*

Linha 18. *xícara e o porquinho falou vá embora lobo e o lobo [...]*

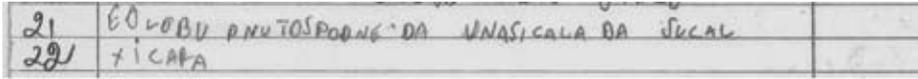
Na linha 18 ocorre novamente a interferência do adulto, mais preocupado com a escrita correta de palavras do que propriamente com o fluxo do enunciado produzido pela criança para a construção de sentidos. Nesse caso, como nos demais, não há zonas de convergência. O lápis do aluno traz indicações de sua preocupação com elementos de construção textual, enquanto o olhar da professora se deslocou para outra zona de conhecimento – não há proximidade, nem conhecimento, nem ação do adulto para promover o desenvolvimento do pensamento do aprendiz.



Linha 19. [...] *vizinho e bateu na casa e o lobo bufava*

Linha 20. *Espirrava e a polícia chegou e o lobo foi preso*

Nas linhas 18, 19 e 20 não há conexão com a conjunção *E*. Parece indicar que V. enunciou sem rupturas, portanto sem pontos e sem uso de espaço.



Linha 21. *E o lobo [...] uma xícara de açúcar*

Linha 22. *xícara*

A narrativa terminou sem a marca de um ponto. Apenas o espaço na linha 21 cumpriu essa função. Na linha 22, novamente se percebe a preocupação do adulto com a palavra *xícara*, como ocorrera em outras situações, possivelmente por ser grafada com *x*, letra exageradamente focada pelos manuais.

## Conclusão

Ao final dessas reflexões, dois aspectos, tomados como conclusão, podem ser destacados. O primeiro é o que analisa os ensaios da criança e seus dramas para aproximar e distanciar elementos lingüísticos no processo de enunciação. O segundo é o que trata da relação adulto-criança durante a elaboração de um enunciado de natureza narrativa.

No que diz respeito ao primeiro ponto, é possível entender que a investigação, hipoteticamente, apontou operações mentais, não claramente explícitas, realizadas por V. A intenção, orientada pelos princípios da microgenética e do paradigma indiciário, foi olhar para o texto já pronto e analisar detalhes, modos particulares de V. e não de uma outra criança qualquer ou ainda de uma criança idealizada, universalizada. O foco foi dirigido para V., com suas idiosincrasias e seus titubeios, isto é, foi direcionado para uma criança única, embora mergulhada no caldo multicultural e multiétnico da sociedade em que vivia.

O detalhe, entre outros tantos, recortado por esta investigação, centrou-se nas tentativas de V. em lidar com dois elementos destacados por Cardoso (2002): a proximidade e o distanciamento dos elementos lingüísticos na construção do texto.

Quanto ao primeiro aspecto, sabe-se que para narrar é preciso aproximar fatos, situações, ações, personagens, mas, ao mesmo tempo, isolá-los uns dos outros, evitando ambigüidades. Nesse caso, os sinais de pontuação são explicitamente os de maior destaque, porém os espaços no final da linha, as transgressões da margem direita e até o volume físico do ponto podem ser outros indicadores.

Em relação ao segundo aspecto, isto é, o da relação professor-aluno durante o processo de elaboração de um texto, como o que neste trabalho foi discutido, algumas considerações também podem ser feitas.

A apropriação de teorias que oferecem contribuições para a compreensão dos fenômenos educacionais assenta-se, em muitos estudos, sobre um único conceito, que aparenta ser, entre outros tantos, o que merece ser destacado como ponto de apoio para análises e discussões em setores da academia ou fora dela. Tal como as fases da teoria piagetiana ou as fases categorizadas por Ferreiro (1986), em Vigotsky (2001) o conceito de zona de desenvolvimento proximal ganhou um conhecimento que poderia ser considerado de domínio público. Estudado e disseminado primeiramente pela academia, atingiu de modo geral o discurso cotidiano dos educadores, que já nem conhecem a fonte, nem seus contornos teóricos.

Seria demasiado afirmar que o professor, o adulto educador, deveria ter atuado exatamente nessas zonas indicadas por V. quando estava intelectualmente envolvido no processo de construção de sua escrita sobre a história do lobo. A ação, que parece tão simples – a de atuar onde a criança aponta querer compreender –, mostrou-se dispersa pela incompreensão dos procedimentos e do foco que a criança apontava.

Quero com isso dizer que, nesse caso, a análise dos detalhes e dos processos de construção, tendo como referência os princípios da microgenética e do paradigma indiciário, aponta que as preocupações por parte de quem aprendia e de quem ensinava foram de ordem diferentes. A proximidade física entre o adulto e a criança não correspondeu a uma aproximação intelectual: ambos olharam simultaneamente para o mesmo texto em construção, mas se distanciaram em relação ao foco de interesse que cada um elegeu como importante durante a apropriação da modalidade escrita de linguagem.

A análise da atuação da criança e do adulto sobre a construção do texto indicou que aquela não colocou na zona de atuação possível deste as preocupações com a palavra *xícara*. Pode até ter surgido alguma preocupação, mas com outras configurações ortográficas e não necessariamente com as eleitas pelo professor. Da mesma forma, como investigador, meu olhar recortou a preocupação possível de V. quanto à utilização dos espaços para marcar rupturas de discurso, e, de certo modo, eu entenderia haver ali uma área convergente para a atuação do adulto. Essas reflexões podem contribuir para a compreensão de que as situações de ensinar e de aprender dependem dos apontamentos verbais do aprendiz e de sua correspondente compreensão pelo professor, ou dependem ainda dos apontamentos marcados sobre o papel e que, por não serem perguntas explícitas, solicitam olhares do adulto sobre o detalhe, sobre os sinais, sobre as idiosincrasias, sobre a dúvida, sobre um pequeno dado, hipotético, ousado. A formação continuada do professor, na área do ensino da língua em seus momentos iniciais, exigiria um olhar desconfiado para o óbvio, para o aparentemente natural, para o dado que de tanto ser praticado acaba embaçando a visão.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno CEDES. Campinas: UNICAMP, v. 20, n. 50, abril/2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição da linguagem? In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Por A Lobo, tal como foi contada a Jon Scieszka. Ilustrações de Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

Recebimento em:	05/12/2006
Aceite em:	18/05/2007

# Dificuldades de Aprendizagem Resultantes da Natureza da Matemática Moderna: o Problema da Explicação<sup>1</sup>

Michael Otte<sup>2</sup>

## Tradução:

André Jefferson Marinho dos Santos, Edgar Nascimento, Evilásio José de Arruda, Humberto de Assis Clímaco, Luciene de Paula, Isabella Moreira de Paiva Corrêa, Maria José da Silva, Valquíria Ribeiro de Carvalho Martinho, Vera Lucia Fernandes Aragão Tanus, Paulo Sérgio Vasconcelos de Oliveira, Saad Untar<sup>3</sup>  
Gladys Denise Wielewski<sup>4</sup>

## Resumo

As dificuldades de aprendizagem resultam tanto do fato de que o conceito de “explicação” é central para nossas práticas e objetivos educacionais, como do fato de que a ciência moderna e a Matemática não fornecem explicações no sentido desejado. Mas ensinamos a Matemática na escola porque acreditamos que ajudará a estabelecer e a legitimar um discurso que toda pessoa com boa vontade poderia aceitar de boa fé. Toda aspiração humana por racionalidade e inteligibilidade, desde os tempos da Grécia, fundamenta tal crença.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. História da Matemática. Explicação científica.

## Abstract

The learning difficulties meant, result not the least from the fact that the concept of “explanation” is central to our educational practices and aims, whereas modern science and mathematics do not provide explanations of anything in the sense desired. They are either too hypothetical and abstract or too instrumental and technical. But we teach mathematics at school because we believe that it will help to establish and legitimate a discourse which everybody of good will can accept in good faith. And such a belief has been at the bottom of all human aspirations for rationality and intelligibility since the times of the Greek.

**Keywords:** Mathematical education. History of the Mathematics. Scientific explanation.

- 
- 1 Originalmente publicado em: J. Maasz, W. Schloeglmann (Eds.). *New Mathematics Education Research and Practice*. 75-94. Sense Publishers, 2006.
  - 2 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. E-mail: michaelontra@aol.com
  - 3 Mestrandos da área temática Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: andrejefferson@ibest.com.br edgar\_nascimento@hotmail.com, josearruda@terra.com.br; haclimaco@yahoo.com (sem br), paulaluciene@yahoo.com.br, prof\_isabellacorrea@yahoo.com.br, jo.mjsilva@gmail.com, vribeiro@terra.com.br, veratanus@terra.com.br
  - 4 Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: gladysdw@brturbo.com.br

## Introdução

Neste texto, buscaremos indicar razões e exemplos de dificuldades do ensino da Matemática causadas pela transformação histórica da Matemática Pura durante os séculos de XVII a XX. Deve ficar evidente o quão profundamente conectadas estão nossas noções de Matemática com as questões fundamentais da nossa auto-imagem.

As dificuldades de aprendizagem resultam tanto do fato de que o conceito de “explicação” é central para nossas práticas e objetivos educacionais, como do fato de que a ciência moderna e a Matemática não fornecem explicações no sentido desejado.

Mas ensinamos a Matemática na escola porque acreditamos que ajudará a estabelecer e a legitimar um discurso que toda pessoa com boa vontade poderia aceitar de boa fé. Toda aspiração humana por racionalidade e inteligibilidade, desde os tempos da Grécia, fundamenta tal crença. A Matemática não poderia ser organizada e nem desenvolvida na escola como um tópico profissional. A Educação Matemática, assim como outras disciplinas, também tem de contribuir para uma busca comum pelo esclarecimento de assuntos fundamentais.

### I.

Explicação é assimétrica, cálculo matemático e prova lógica não são. Aristóteles tornou isso muito claro através da diferenciação entre explicação e dedução lógica ou cálculo matemático (Post. Anal., Book I, chap. 13, 78a). Pode-se calcular a altura de um mastro pela medida de sua sombra, mas a sombra não produz o mastro. Se olharmos para uma sombra, procuramos uma causa e uma explicação. Quando olhamos para um mastro, parece não haver nenhuma questão. “Podemos explicar o tamanho da sombra por referência à medida do mastro, e não vice-versa” (NEWTON-SMITH, 2000, p. 129).

E pior: uma “nova luz” (Kant) deve ter cintilado na mente de pessoas como Thales, quando perceberam que a relação entre o tamanho do mastro e a medida de sua sombra possibilita o cálculo da altura de uma pirâmide, tendo sido dada a medida da sua sombra. “Então ele achou que não era suficiente meditar na figura como ela se apresentava diante de seus olhos, e então empenhar-se em adquirir conhecimento de suas propriedades, como elas eram, por uma construção positiva a priori” (KANT, *Critique of Pure Reason*, Preface to the Second Edition, 1787). E certamente, o mastro em si não tem nenhuma relação positiva com a pirâmide como tal. Isso implica, de acordo com Hume ou com Kant, que não existe uma razão a priori para assumir que coisas ou leis devem ter determinada forma, ao invés de outra; e isso torna a generalização do conhecimento matemático um problema muito profundo.

Podemos objetar que a Matemática não se preocupa com mastros, pirâmides ou coisas do tipo. Mas argumentos dessa natureza não ajudam muito, como é possível testemunhar desde a aritmetização da geometria por Descartes que inicia uma destruição gradual da harmonia pré-estabelecida entre método e objeto na Matemática (BOUTROUX, 1920). Transformar a Matemática em cálculo ou em um tipo de jogo de xadrez leva a questionar por que todo mundo seria obrigado a aprender jogar xadrez, dado o fato de que existem hoje em dia computadores que o fazem melhor do que qualquer ser humano.

Nem a Matemática nem a ciência moderna são explanatórias num sentido estrito; entretanto, também não são meros jogos formais. A Matemática não pode ser razoavelmente caracterizada independente de suas aplicações. As aplicações de um conceito ou de uma teoria requerem, no entanto, decisões pragmáticas. Lebesgue (1875-1941), o maior inovador da análise moderna, falando numa ocasião para professores de escola, disse o seguinte:

Medir é o ponto inicial de toda aplicação Matemática, e como a Matemática aplicada obviamente precedeu a Matemática Pura (lógica matemática), é usualmente suposto que a geometria originou-se na medida de áreas e volumes. Mais ainda, a medida nos fornece números, a própria matéria da análise. Assim, discutimos medidas de quantidades nos três níveis de ensino: primário, secundário e superior (LEBESGUE 1965, p.11).

Três observações devem ser adicionadas neste momento. Primeira, de acordo com Lebesgue, a Matemática aplicada originou e fundamentou a Matemática pura. Segunda, a Matemática pura é considerada por ele como sinônimo da lógica Matemática ou como uma linguagem formal. Isto significa que a avaliação de se esta linguagem formal é adequada numa certa situação, não é uma questão matemática. E terceira, todo ensino requer uma filosofia da Matemática, de tal forma que todo professor precisa considerar o problema da aplicação matemática. Esse tipo de atitude parece atrativa para professores, porém existem dificuldades, considerando o problema da generalização.

Existe uma extensa e interminável discussão sobre o problema da explicação, mostrando, em particular, que não há uma definição universal do termo “explicação científica ou matemática”. A compreensão tradicional e predominante dessa noção veio até nós por Aristóteles. A *Segunda Analítica* de Aristóteles é a primeira teoria elaborada de uma filosofia ocidental da natureza e estrutura da ciência, e sua influência nos alcança até hoje. Foi amplamente aceita com tal grau de unanimidade que ninguém jamais pensou em imputar mérito especial a Aristóteles por tê-la estabelecido.

Aristóteles discute a diferença entre conhecimento do fato e conhecimento da razão do fato por meio do seguinte exemplo: “Seja C para “planetas”, B para “não cintilar”, e A para o “estar próximo”. Ora, é verdadeiro afirmar B de C... Mas

também é verdadeiro afirmar A de B... Assim, esse silogismo não é do *por quê*, mas sim do *que*, pois não é por não cintilar que estão próximos, mas, antes, é por estarem próximos que não cintilam (ARISTOTLE, *Post analytic*, Book I, chapter 13, 78a-b).

A noção de ciência de Aristóteles como uma explicação tornou-se gradualmente desvalorizada pelo crescente interesse no registro dos fatos e pelo método hipotético-dedutivo da axiomática moderna, que não é usado somente na Matemática. Isso reduz explicações matemáticas a meras deduções.

Resultou um longo debate sobre explicação Matemática e prova rigorosa na Educação Matemática, bem como na filosofia da Matemática (para maiores detalhes, ver MANCUSO 2000 e 2001; HANNA 2000). Nessa discussão, várias vezes a distinção entre provas que provam contra provas que explicam tem desempenhado um papel importante. Mas ninguém tem sido capaz de caracterizar essa distinção claramente sem cair novamente em dicotomias pouco razoáveis, como psicologismo versus Platonismo, entre outras. Ao contrário, tornou-se comum hoje em dia opor compreensão subjetiva e redução aos fundamentos objetivos. O modelo de explicação de Aristóteles influenciou sobremaneira a concordância entre ciência e senso comum e, durante o século XIX, essa conformidade se desfez.

Quando, no decorrer dos séculos XIX e XX, as ciências humanas (*Geisteswissenschaften*) foram desenvolvidas por W. Dilthey (1833-1911) e outros, tornou-se comum contrastar compreensão e interpretação como a base dessas ciências, com explicação científica e matemática. Esta distinção resultou mais tarde na noção de “duas culturas” (Snow). A tese básica de Snow era que a ruptura de comunicação entre as ciências exatas e as ciências humanas (as “duas culturas” do título) foi o maior obstáculo para resolver os problemas do mundo (ver C.P. SNOW, 1993).

## II.

Qualquer explicação assume certos fundamentos ou causas. Axiomática, no sentido tradicional, pareceu fornecer essas fundamentações. Mas, quando Euclides axiomatizou a geometria, o que resultou foi a exibição da possibilidade de alternativas geométricas não-euclidianas e, portanto, a generalização Matemática.

A tendência comum de considerar a incompletude como o suporte àqueles que enfatizaram a primazia da intuição, como oposta àqueles que a enfatizaram como Hilbert, Gödel ou Kolmogorov, a importância do formalismo, mostra-se superficial, porque ignora “que o próprio significado da incompletude do formalismo é o fato de ele poder ser efetivamente utilizado para descobrir novas verdades inacessíveis ao seu mecanismo de prova, mas essas novas verdades eram presumivelmente impossíveis de serem descobertas por qualquer outro método. Como poder-se-ia descobrir a ‘verdade’ de uma sentença de Gödel a não ser utilizando um formalismo meta-matemático? Temos aqui não somente a descoberta de uma nova forma de usar o formalismo, mas uma prova da eterna indispensabilidade do

formalismo para a descoberta de novas verdades matemáticas” (WEBB, 1980, p. 126-127).

Axiomática e prova formal têm pouco a ver com o objetivo de justificar uma disciplina, embora isso pudesse ter sido a motivação de estabelecê-las. Elas são simplesmente meios de organizar alguns campos e assim fazer suas fronteiras e alternativas ou possíveis generalizações mais claras. A essência do conhecimento é o seu crescimento e a compreensão começa nas fronteiras do conhecimento. A Matemática e a ciência surpreendem as explicações estabelecidas mais freqüentemente do que as confirmam.

Por exemplo, quando Zermelo explicou que qualquer conjunto pode ser bem ordenado por meio de um “princípio”, como ele o chamou, utilizado mais amplamente e de forma pouco espetacular, este surpreendente resultado, estimulou as pessoas a olharem mais atentamente para este princípio e subseqüentemente transformou-se no mais importante e mais controverso axioma de toda a teoria matemática dos conjuntos, o *Axioma da Escolha*. Depois que Zermelo, em 1905, publicou sua prova no *Mathematische Annalen* no curso de seu argumento explicitamente formulou o axioma da escolha, muitos matemáticos reagiram criticamente a essa publicação, embora vários deles houvessem utilizado o Axioma da Escolha antes - com maior ou menor consciência - em sua própria pesquisa.

Entre os debatedores havia um grupo de construtivistas franceses, dentre os quais Borel e Lebesgue pareceram ser os mais críticos. Em dezembro de 1904, Borel “terminou um breve artigo, solicitado por David Hilbert, como editor do *Mathematische Annalen*, sobre a questão da prova de Zermelo (MOORE, 1982, 93). O artigo de Borel estimulou uma troca de cartas entre ele mesmo, Hadamard, Baire e Lebesgue, que finalmente foram publicadas no *Bulletin de la Société Mathématique de France* (ver HADAMARD, 1905). Essa seqüência de cartas “permanece um clássico argumento para a aceitação ou rejeição do Axioma” (da Escolha) (MOORE, 1982, p. 98).

Todos os argumentos dessas publicações eram endereçados aos problemas de uma compreensão intuitiva desse axioma e ninguém discutiu a questão de sua fertilidade dedutiva ou sua importância metodológica. Hoje, a situação mudou e a atitude expressa na citação abaixo, da introdução de um livro universitário, bem estabelecido e amplamente utilizado, nos parece muito mais familiar:

O axioma fundamental da teoria de conjuntos, o axioma da escolha será livremente usado por todo este livro. De fato, seu uso é absolutamente essencial para o sucesso de certos métodos abstratos... Gödel mostrou que, se a Matemática é consistente sem o axioma da escolha, ela permanece consistente se este axioma for adicionado (LOOMIS, 1953, p. 2).

Em conclusão, notamos que as premissas dos argumentos matemáticos têm que ser apresentadas de uma forma tal que as tornem intuitivamente aceitáveis e claras, assim como metodologicamente produtivas. Isso pode soar algo paradoxal,

já que requer convencimento da intuição e simultaneamente um significado como instrumento e como objeto de cognição. Os significados e objetos se tornam quase indistinguíveis quando se considera o processo de generalização em sua dinâmica completa.

Jerome Bruner (1961) atribuiu um importante papel didático às “idéias fundamentais” da ciência e da Matemática. Por outro lado, essas idéias eram o que o desenvolvimento de uma teoria inteira está devotada a revelar e explicar. Em Matemática, compreender um conceito significa desenvolver uma teoria, e vice-versa, a teoria como um todo é logicamente fundamentada, se ela pode ser compreendida como uma idéia original que foi desenvolvida, tornada concreta, e revelada. O desenvolvimento mais completo da teoria demonstra o conceito original, embora ele se baseie no último. Então, essas idéias ou conceitos são os objetivos do desenvolvimento da teoria.

Essas idéias são, no entanto, ao mesmo tempo ponto de partida do desenvolvimento da sua teoria e sua base. O que significa que elas têm que ser intuitivamente captantes, motivando a atividade cognitiva. Por intuição algo nos é somente dado, ao invés de ser apreendido, mesmo assim, é essencial começar com essa presença. Enquanto um objeto não for de alguma forma incorporado num sistema conceitual, ele não será compreendido. Deve-se, portanto, levar em conta que idéias gerais e incorporações particulares ou aplicações delas são inseparáveis, transformando as idéias gerais em processos como foi descrito acima.

### III.

Quando o homem tentou pela primeira vez explicar o mundo, o universo era concebido em termos antropocêntricos, como sendo um texto sagrado, a ser decifrado e interpretado.

O que é o mundo? O que é isso ou aquilo? De onde vem isso? O que significa? Essas eram as primeiras questões. E as respostas eram buscadas em Deus, sendo Deus a explicação de tudo (NICOLAS DE CUSA, *De docta Ignorantia*, II, 3). Nicolas de Cusa (1401-1464), com sua ênfase neo-platônica na criatividade mental humana como a imagem da criatividade divina, também uniu, no entanto, conceitos essenciais e idéias que estão na fonte do desenvolvimento dinâmico da ciência Européia pós-Renascença.

Então veio a Revolução Copernicana! Em 1543, Nicolas Copernicus (1473-1543) publicou seu tratado *De Revolutionibus Orbium Coelestium* (A Revolução das Esferas Celestes) no qual uma nova visão de mundo foi apresentada: o modelo heliocêntrico.

O aspecto mais importante do trabalho de Copernicus é que ele mudou para sempre o lugar do homem no cosmo e, portanto, mudou a idéia do que significa explicar esse cosmo. Essa mudança não ocorreu imediatamente e quando ocorreu não estava claramente compreendida até que Galileu (1564-1642) e Descartes

(1596-1650) comecem a extrair suas conseqüências epistemológicas. Até mesmo Copernicus, no entanto, tentou minimizar as implicações filosóficas, enfatizando que ele meramente foi levado pela busca de “provas mais transparentes” (“*liquiddissima demonstratio*”; Dedicatória de *De Revol.* ao Papa Paulo III). E seu amigo A. Osiander escreveu um prefácio no qual afirma que Copernicus “não fez nada que mereça ser criticado”. Pois cabe ao astrônomo, após observação dos movimentos dos planetas se completou, “pensar ou construir, seja causas ou hipóteses que queira de tal forma que... estes mesmos movimentos possam ser calculados a partir dos princípios da geometria para o passado e também para o futuro”.

É claro que não estamos interessados aqui em discutir em que Copernicus ou seu amigo Osiander realmente acreditaram ou não, questões fúteis de todas as formas, mas interessados no tipo de argumentos utilizados: modos matemáticos de descrição pareceram úteis na investigação do mundo, mas eles não eram assumidos para prover explicações substanciais do mundo. (para mais detalhes ver: HATFIELD, 1990).

Não é fácil superestimar a importância do trabalho de Copérnico: ele mudou a opinião internacional sobre como o universo funciona. A constatação de que nós, nosso planeta, somos muito comuns no céu e semelhantes a milhares de sistemas planetários, previu uma sensata (embora inquietante) visão do universo. Toda a tranqüilidade da cosmologia da Idade Média acabou, e uma nova visão do mundo, menos segura e confortável, surgiu. Hans Blumentberg em seu *Genesis der Kopernikanischen Welt* descreve a Revolução Copernicana como se segue:

Traduzir a noção do objeto da astronomia, dizendo que as estrelas são pontos luminosos se movimentando no céu de acordo com as leis da natureza, para a língua da teologia do gênesis, respondendo a pergunta para qualquer uso e para qual tarefa Deus destinou os corpos celestes: movimento e brilho são suas atividades, significa exatamente a liberação da astronomia da teologia imediata quanto da suposição de que esse enorme esforço contém alguma mensagem secreta discernível para os homens. A oportunidade para a autonomia da razão consiste no fato mesmo de que a natureza não tem o significado de um texto endereçado ao homem, ou de uma ferramenta para ele (BLUMENBERG, 1975, p. 49).

Ao dizer que o mundo não é um texto dirigido aos homens nem interpretável do nosso ponto de vista subjetivo, pode-se ficar tentado a dizer que nem tudo no mundo tem algum significado, que as possibilidades de explicar as coisas são então restritas e que nossas aspirações ao conhecimento são limitadas. E a partir daí surgiu um espírito mais cético, objetivo e exploratório: O que é objetividade? O que é conhecimento? Isso existe? Como os humanos podem alcançar a verdade? Tais eram agora as questões, colocadas por Descartes (1596-1650), por exemplo, e por outros.

Após estarem seguros, mais tarde, da existência de conhecimento verdadeiro devido a seu crescimento inegável e perceptível em todas as esferas, seria perguntado como esse crescimento ocorre. Como é possível o conhecimento? Como é possível a Matemática pura em particular? Quais são suas condições? Essas eram questões fundamentais formuladas por Kant (1724-1804), por exemplo.

Todo conhecimento deve, de acordo com Kant, ser considerado como relativo à constituição humana e responder às questões acima depende então de uma resposta à questão: “O que é racionalidade humana?”; “O que é o Homem?”

A essas questões, uma variedade de respostas diferentes foram dadas no curso dos últimos 200 anos, pela filosofia, religião, história, biologia, semiótica ou sociologia e outras mais. Tornou-se gradualmente reconhecido que a questão é sobre a relação entre geral e particular, assim como que se deveria responder à questão de um ponto de vista genético ou evolutivo.

Desse modo surge a questão final de nossa lista: Como os humanos se desenvolvem e crescem? Como as representações pessoais se tornam generalizadas? Como significados são criados e comunicados? Educação, ensino e aprendizagem se tornam perspectivas relevantes em face desta última questão.

#### IV.

A criança pergunta: Por que ocorre X? De onde vem Y? O que é Z?

E a mãe pacientemente continua a responder a todas as questões e a explicar as coisas. E se ela é uma pessoa culta, tentará formular suas explicações de acordo com o ensino da Matemática e das ciências.

Mas, será que as ciências e a Matemática fornecem explicações? Quando o mundo ainda era um texto religioso, fazia-se necessária uma autoridade para captar e explicar suas mensagens. Depois as pessoas queriam ler diretamente no grande “Livro da Natureza”. E a insistência de Galileu em que este Livro da Natureza fora escrito na linguagem da Matemática mudou a filosofia natural de uma abordagem verbal e qualitativa para uma abordagem matemática. Então pergunta-se de novo: a Matemática, sendo concentrada nos aspectos quantitativos dos objetos, explica alguma coisa?

Até mesmo o status de explicação matemática e a noção de prova matemática eram motivo de controvérsias. Euclides, por exemplo, era criticado ainda no século XVI, porque suas provas não forneciam nunca a essência da matéria. Na prova do *Teorema I dos Elementos* de Euclides, ele mostra que um triângulo equilátero poderia ser construído sobre um segmento dado, usando círculos para determinar o terceiro vértice. Mas os círculos não têm nada a ver essencialmente com o triângulo, diziam.

Cristóvão Colombo ainda explicou o caminho para a Índia Oeste para um comitê Real constituído principalmente por teólogos, antes de descobri-lo, embora ele mesmo nunca tivesse abandonado a crença de que encontrara a Ásia (porque

era isso que ele tinha explicado). As novas terras descobertas pareciam ao mesmo tempo uma prova da inadequação da concepção tradicional de ciência e um estímulo para ir à busca de novas formas de conhecimento:

Mas enquanto os filósofos experimentais poderiam facilmente imaginar-se como exploradores de segredos da natureza, o caso era mais difícil para os matemáticos. A Matemática, com sua estrutura rigorosa, formal e dedutiva, parecia ser um terreno inadequado para a exploração intelectual... Os matemáticos, ao que parece, não buscavam novos conhecimentos ou descobriam verdades escondidas na forma de exploradores geográficos. Em vez disso, tomando a geometria Euclidiana como seu modelo, buscavam extrair verdades e conclusões necessárias de um conjunto simples de hipóteses. A força da Matemática se assenta na certeza de suas demonstrações e na verdade incontroversa de suas afirmações, não em descobrir novos e velados segredos (ALEXANDER, 2001, p. 2).

Essa declaração não é completamente verdadeira, pois subestima severamente a importância vital da dedução matemática como parte do método experimental (ver: REICHENBACH, 1951). Mesmo assim permanece interessante porque indica um profundo fosso entre o lógico e o empírico, entre o analítico e o sintético, que persiste nos filósofos positivistas da ciência até os dias de hoje (ver, por exemplo, Quine: Dois Dogmas do Empiricismo).

A Matemática também se tornou um instrumento para organizar conhecimentos e, com base nela, fazer novas descobertas nas mãos de pessoas como Descartes, Leibniz, Wallis, Newton e outros. O formalismo matemático sendo um meio de “demonstrações rigorosas” possibilita, exatamente por isso, o avanço de nossos conhecimentos. O problema era como reconciliar o ideal aristotélico de explicação científica do mundo com o método da Matemática e da ciência indutiva. Precisa-se de uma metafísica compatível com a descrição matemática. Durante todo o período do século XVII e a maior parte do XVIII explicar um fenômeno natural significou dar um mecanismo físico envolvido em sua produção. Descartes, concebendo a natureza em termos geométricos, como *res extensa*, estava apto a fazer uso da Matemática e ainda manter o ideal de explicação. No entanto, com a introdução da noção de força, ou seja, conceber o movimento em termos dinâmicos, ao invés de cinematicamente, o problema cresceu enormemente. A noção relacional de espaço de Leibniz é, por exemplo, absolutamente convincente junto com a visão cinematográfica. No entanto, tão logo os assuntos dinâmicos apareceram, as coisas se tornaram complicadas e Leibniz teve que assumir explicitamente um duplo significado do conceito de movimento. A Matemática em geral deve reconhecer a realidade das abstrações hipostáticas, como o vetor, a função, o conjunto, etc., ou seja, assumir uma filosofia realista, ao invés de uma nominalista. A crise dos fundamentos da Matemática, que começou por volta do início do século XX, foi causada essencialmente por dúvidas e críticas ao novo Platonismo criado por Bolzano e Cantor (lembramos o criticismo de LEBESGUE).

Já desde o século XVII pareceram essencialmente duas opções para a matemática. Uma teve que abandonar ao mesmo tempo a tradicional homogeneidade ou harmonia aristotélica entre o objeto e o método – como na aritmetização da geometria cartesiana, que estava na base da idéia clássica de explicação científica, a outra teria que conceber uma ontologia metafísica e Matemática mais complicada. Leibniz (1646-1716) essencialmente seguiu esse caminho, enquanto que Newton (1642-1727) optou pela primeira alternativa. Leibniz quis construir um cálculo, um *characteristica*, que permite “calcular com as coisas em si” (OTTE, 1989, p.16).

Newton pensou que a relação entre a Matemática e a filosofia natural fosse metodológica, ao invés de ontológica, contrário a Galileu, Huygens ou Leibniz (HACKING, 1984, IHMIG, 2005, p. 247).

O prefácio de Huygens (1629-1695), *Treatise on Light* (escrito em 1678 e publicado em 1690), contém “[...] uma das primeiras afirmações do método hipotético-dedutivo na ciência” (MATTHEWS). “Demonstrações em ótica”, escreveu Huygens, “como em toda ciência em que a geometria é aplicada à matéria são baseadas em fatos experimentais” (MATTHEWS, 1989, p. 127). Alguns filósofos têm, entretanto, “[...] tentado encontrar a origem e a causa destes fatos” e têm tentado explicá-los; isso por sua vez significou para Huygens descrevê-los em termos de matéria e movimento. Mas a luz é realmente alguma coisa mecânica?

Leibniz, como Huygens, não acreditou que a geometria sozinha poderia nos dar conhecimento óptico absoluto (Nouv. Ess., Livro IV, Cap. 2+3). E argumentou contra uma atitude meramente empírica reivindicando que o princípio fundamental de uma filosofia natural, “[...] que tudo na natureza ocorre de uma forma mecânica” nunca poderia ser deduzido somente pela experiência mecânica. Então, para refutar o empirismo, assim como o dualismo Cartesiano, Leibniz reviveu as idéias aristotélicas sobre a noção de “substância”. Substâncias eram os sujeitos da predicação as unidades em mudança e diversidade e as verdadeiras fontes de atividade. E ele chamou as substâncias de causas do fenômeno, ou seja, “verdadeiras hipóteses” (Nouv. Ess. Livro IV, 13). Assim, estabeleceu sua convicção de que o conhecimento deve sempre ser conhecimento provado. Mas essas provas são baseadas nas “verdadeiras hipóteses”. Leibniz procurou por um mundo totalmente inteligível, no qual mesmo fatos contingentes encontrariam sua explicação, daí seu princípio da razão suficiente. Em sua 2.<sup>a</sup> carta para Clarke ele escreveu:

Para proceder da Matemática para filosofia natural, um outro princípio é requisitado, como já observamos em *Theodicy*: o princípio da razão suficiente, ou seja, que nada acontece sem uma razão pela qual isso deveria ser assim, ao invés de outra forma. ... por este simples princípio, ..., pode-se demonstrar a existência de Deus, e todas as outras partes da metafísica ou teologia natural; e mesmo, em certa medida, aqueles princípios da filosofia natural, que são independentes da Matemática: quero dizer, os princípios dinâmicos, ou os princípios da força” (2.<sup>a</sup> Carta de Leibniz, ALEXANDER, 1956, p. 15-6).

O princípio da Razão Suficiente era seu principal argumento contra os “materialistas” como Newton, que “[...] se restringem completamente a princípios matemáticos, e admitem somente corpos; enquanto que os matemáticos cristãos admitem também substâncias imateriais” (2.<sup>a</sup> Carta de Leibniz, Alexander 1956, p. 15). Provas matemáticas são formais, e forma não pode ser uma explicação adequada de nada. E as leis naturais, sendo somente regularidades matemáticas, são elas mesmas contingentes e precisam ser justificadas por razões substanciais. Em sua quinta resposta a Clarke, Leibniz diz que uma lei “não pode ser regular, sem ser razoável; nem natural, a não ser que seja explicada pela natureza das criaturas” (ALEXANDER 1956, p. 94).

Newton, no entanto, quis acabar com as hipóteses e com essa idéia metafísica de ciência e sua “*Principia*” (*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*) “[...] marca, conceitualmente, um abandono radical da tradição que era então dominante de uma mecânica filosófica que explicava fenômenos, mais freqüentemente qualitativamente, por forças de contato” (GINGRAS, 2001, p. 384). A Ciência aristotélica dos fenômenos empíricos era descritiva e qualitativa. A Ciência consistiria em explicar a natureza em termos matemáticos, ao invés de especular sobre a essência das substâncias. Então a física se tornou “filosófica”, mas a nova “filosofia natural” seria baseada em observação e dedução matemática. Tudo o que vai além do observável ou lógico é de uma natureza puramente hipotética. Um dito famoso de Newton: *Hypotheses non fingo*:

Porque tudo o que não for deduzido do fenômeno deve ser chamado de hipótese; e a hipótese, seja metafísica ou física, quando oculte qualidades ou mecânica, não tem lugar na filosofia experimental. Nessa filosofia, proposições particulares são deduzidas do fenômeno, e depois tornadas gerais por indução. ... para nós é suficiente que a gravidade realmente exista, e aja de acordo com as leis que nós explicamos, e sirva abundantemente para se levar em conta para todos os movimentos dos corpos celestes, e do nosso mar (NEWTON, *Mathematical Principles of Natural Philosophy*, Livro III, General Scholium).

Se a fórmula do inverso do quadrado funcionou, não há motivo algum para especular sobre *o que gravidade realmente era*. Isso seria “metafísica” no velho e mal sentido. É a lei em si que conta. Leibniz objetou que, não importa o que aconteceu ou como os dados podem ser, sempre será “possível encontrar uma noção, uma regra ou uma equação”, ou seja, uma lei, tal que elas não sejam violadas. “Então pode ser dito que seja como for que Deus tenha criado o mundo, ele sempre teria sido regular e com alguma ordem geral. Mas Deus escolheu aquele mundo que é ... simultaneamente o mais simples em hipóteses e o mais rico em fenômenos” (LEIBNIZ, *Discurso sobre Metafísica*, Manchester Up 1988, p. 44). Então a lei ou a teoria deveria ser mais simples que a realidade que ela descreve, de outra forma seria inútil. Se qualquer representação é aceitável, ela não tem valor objetivo,

porque tudo pode ser descrito de uma forma ou de outra. E, se uma teoria arbitrariamente complexa seria permitida, então a noção de “teoria” se tornaria vaga porque sempre haveria uma teoria.

Sempre existe uma descrição, mas para ser útil deveria ser mais simples possível. Então o mundo precisa ser governado por leis claras e simples.

Um mundo em que quase tudo seria acidental e sem descrição ou sem explicação, nem Leibniz nem Newton teriam aceitado. Mas a própria característica da filosofia natural – seu compromisso com a inteligibilidade da natureza – fora radicalmente reinterpretada por Newton, e a Matemática, assim como matematização de fenômenos naturais, cumpriu um papel fundamental nesta reinterpretação. A Matemática nunca fornece a “essência” das coisas. A descrição matemática é sempre abstrata e uma simplificação. Nem um princípio metafísico poderia ajudar. As descrições matemáticas não devem ser entendidas em termos do que elas descrevem ou explicam, ou seja, em sua conformidade com fenômenos, mas, ao contrário, devem ser vistas em sua fertilidade e poder de fazer previsões e sua capacidade de descobrir novos fatos e orientar nossas atividades neste mundo. Esse ponto-de-vista ganhou força por volta do fim do século XIX.

Newton acabou com a metafísica? Ele tornou as considerações ontológicas obsoletas? Eliminar tudo o que é hipotético poderia ser realmente um objetivo razoável da ciência moderna? Ele certamente não o fez, já que toda ciência vai muito além do observável ou definível em seus fundamentos. A controvérsia de Newton com Leibniz, como exposta na correspondência Leibniz-Clarke, mostra que as questões sobre a natureza do espaço e das relações, – se as relações são externas aos relatos ou não – e, o mais importante ainda, as diferenças sobre como Leibniz e Newton respectivamente conceberam a presença de Deus, ocupou a maior parte do debate. Se pudéssemos entrar nos detalhes desses debates, o que não podemos fazer aqui, estaríamos aptos a mostrar o quão intimamente estão conectados a assuntos que aparentam ser estritamente metodológicos, com questões filosóficas fundamentais, como a natureza do Homem (ou de Deus) e outras.

A filosofia matemática de Newton foi, durante os séculos XVII e XVIII, de fato, defendida devido a suas conexões com atitudes religiosas, e ao mesmo tempo era muito criticada por sua apresentação matemática formal. Um dos mais ardentes críticos de suas confusões da explicação física e matemática foi provavelmente o jesuíta Castel, que, em 1743, publicou um livro sobre o assunto. Castel percebeu que a Matemática estava na essência da física de Newton e insistiu na distinção a ser feita entre ambos:

A geometria é geometria somente devido à simplicidade abstrata de seu objeto. Somente devido a isso ela é certa e demonstrável. O objeto da Física é muito mais amplo. É o que torna isso difícil, incerto e obscuro. Mas o essencial é o seguinte: ninguém é um melhor físico porque por ser o melhor dos geométricos (apud GINGRAS, 2001, p. 401).

O assunto em questão se torna muito claro lendo esta afirmação: Uma explicação teórica não serve de nada se é tão complexa quanto o fenômeno a ser explicado. Mas ela fornecerá somente sombras do fenômeno se for muito abstrata e formal. Entre esses dois pólos do dilema, a Matemática e a Educação Matemática oscilaram durante um longo período de tempo na história.

## V.

Tudo na epistemologia gira em torno de Kant (1724-1804), e o próprio desenvolvimento intelectual de Kant, de fato, reflete muito bem a história da epistemologia.

Menos de 50 anos depois de Newton, Kant acreditou que as ciências e a Matemática já não poderiam ajudar no acompanhamento dos tempos se não fosse esclarecida esta questão de como a metafísica é possível. Os pensamentos de Kant sobre o assunto são muito interessantes devido ao modo como mudaram durante o tempo. Em seu “Untersuchung über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral”<sup>5</sup>, de 1764, que foi escrito como uma resposta à questão – colocada pela Real Academia de Berlim – de se as verdades metafísicas teriam a mesma natureza que as verdades matemáticas, Kant introduziu sua distinção bem conhecida entre verdades analíticas e sintéticas. Ele classificava a Matemática como baseada em definições arbitrárias e, portanto, como sintética e afirma que, em contraste com a Matemática, é ainda muito cedo para a metafísica e para a filosofia natural procederem de acordo com o método sintético. “Somente depois que a análise tiver nos provido com conceitos claramente compreendidos, a síntese seria capaz, como na Matemática, de descrever conhecimento em termos de seus elementos simples” (DEUTLICHKEIT, Segunda Consideração).

O método empírico não seria nada além de uma variante do analítico, simplesmente confinado àquelas características, que a experiência razoável e certa detecta sobre as coisas. Os seus princípios não são dados, mas têm que ser inferidos por análise de experiências dadas. Isso significa então, que a filosofia e a ciência natural, ambas do mesmo lado, se encontram em oposição à Matemática, que representa conhecimento científico.

Vinte e sete anos depois, em sua *Crítica da Razão Pura*, a metafísica ainda está do lado analítico, enquanto a Matemática e a física se tornam sintéticas *a priori* e, portanto, não provêm explicação genuína no sentido aristotélico.

No prefácio da primeira edição da *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant afirma que na esfera da metafísica “tudo que se pareça com uma hipótese deve ser proibido” (AXV); e acrescenta por volta de seis anos depois, no prefácio da segunda edição, que a Matemática e a física “têm que determinar seus objetos *a priori*” (BX), porque nessas áreas “os objetos devem se adequar à nossa cognição”, ao invés

5 Investigação sobre a clareza dos fundamentos da teologia natural e moral

do contrário, ou seja, eles devem se adequar às nossas faculdades de percepção, representação e raciocínio.

Uma “nova luz” (KANT) deve, de fato, ter cintilado na mente de pessoas como Thales, quando percebeu que a relação entre o tamanho do mastro e a medida de sua sombra possibilitava o cálculo da altura da pirâmide, dada a medida de sua sombra (ver parte 1). Kant acreditava, como já mencionamos, que a idéia de conhecimento não se assenta no objeto como tal, mas, ao contrário, é baseada na concepção do sujeito (epistêmico). Isso torna a “objetividade” do subjetivo uma questão importante.

O Kant da *Crítica* acredita que as proposições da Matemática e ciências exatas são sintéticas *a priori*, e não analíticas (como acreditava Leibniz). Elas são necessárias, assim como gerais, porque nós homens não podemos raciocinar sobre as coisas em si, mas temos que pensar em termos de representações (*Vorstellungen*) das coisas e devemos avaliar nossos julgamentos relativamente a essas capacidades de representação. A Matemática pura pode ser conhecimento verdadeiro *a priori* somente porque ela se assenta na condição de nossa experiência. Isso implica também que todos os predicados ou relações são externos, ao invés de virem da natureza das coisas em si, e todos os julgamentos objetivos são, portanto, sintéticos. A epistemologia de Kant é cética nesse sentido, ao invés de positivista. Com respeito às questões da matematização e da epistemologia matemática, Kant em certo sentido passou de um ponto-de-vista leibniziano para um newtoniano. Isso parece uma avaliação provisória e incompleta, já que Kant lutou contra o empiricismo simples tanto quanto contra um racionalismo dogmático, e transformou profundamente toda a noção de realidade objetiva. “Realidade” não significa mais algo estaticamente dado, nem “lá fora” nem em um ‘céu’ Platônico, mas a realidade em questão consiste de agora em diante de um sistema de atividades (cognitivas) humanas e da práxis em si. Então o Kantianismo produziu uma terceira via, entre o positivismo (os herdeiros de Newton) e o idealismo leibniziano, uma via da qual o Pragmatismo e o Marxismo se originaram e, muito depois, também a Epistemologia Genética de Piaget.

O século XVIII permaneceu, entretanto, totalmente dedicado a uma convicção na unidade e na imutabilidade da razão humana – e Kant não foi uma exceção neste ponto (CASSIRER, 1932). Essa convicção marca a essência do Iluminismo e suas limitações.

## VI.

Reflitamos um pouco mais profundamente sobre o século XVIII, prosseguindo um pouco mais no assunto da explicação e matematização para compreender melhor os obstáculos epistemológicos que estão por trás.

Na grande *Encyclopédie* (1751-1772) de Diderot (1713-1784) e d’Alembert (1717—1783), pelo termo “filosofia” foram ainda, de acordo com a classificação aris-

totélica, designadas todas as ciências que deveriam providenciar explicações ou fundamentos de uma certa área do conhecimento enquanto que ao termo “história” foi chamado tudo que se limitava a dar meras descrições de fatos ou dados. “Philosopher c’est donner la raison des choses, ou du moins la chercher; car tant qu’on se borne à voir et à rapporter ce qu’on voit, on n’est que historien”<sup>6</sup> (Artigo “Philosophie”).

Filosofia por sua vez era subdividida em “Ciências da Natureza”, ou seja, Física e Matemática, de um lado, e “Ciência do Homem”, dividida em Ética e Lógica, por outro lado. Já Biologia, Química, “Maravilhas Celestes”, dentre outras, partes meramente descritivas ou práticas, fazem parte da “História Natural”.

A classificação que coloca toda ciência teórica que deveria dar explicações dentro da filosofia, enquanto toda obra que se concentra no relato de fatos é chamada de História, surgiu com Aristóteles. A Matemática e a Física, por exemplo, fazem parte da filosofia de acordo com a Metafísica de Aristóteles. (Met. VI 1, 1026a).

No decorrer da história do desenvolvimento, o contraste entre Filosofia e História levou a uma oposição entre a Matemática – que tomou o lugar da filosofia, com a mudança de “explicação” em um processo formal-dedutivo – e as ciências empíricas, como biologia, química, economia, etc., consideradas descritivas.

A Matemática, assim como a filosofia, não tem objetos próprios e ambas poderiam, a princípio, servir igualmente bem como modelos universais de explicação. O trabalho de Newton ajudou a pender a balança em favor da Matemática e o positivismo levou essa mudança ainda mais longe. No entanto, sempre houve limitações aos modos de explicação matemática e a oposição cresceu durante o Iluminismo. D’Alembert, por exemplo, se afastou do editorial da *Encyclopédie* porque acreditava, em contraste a Diderot, que a Matemática era uma ciência mais fundamental do que a biologia.

Diderot, em 1753, desferiu crítica severa e negativa à Matemática em seu livro “Reflexões sobre a Interpretação da Natureza”, estabelecendo que a Matemática chegou ao fim com os trabalhos dos grandes mestres do século XVIII, como os Bernoullis, Euler, Lagrange e d’Alembert. “Uma grande revolução é eminente nas ciências. Em vista das presentes aspirações das grandes mentes, eu quase poderia garantir que não haverá três grandes matemáticos na Europa daqui um século” (DIDEROT, 1753, p. 31). Em fevereiro de 1758, Diderot escreveu uma carta para Voltaire, afirmando que o “[...] reinado da Matemática não existe mais. O interesse mudou. Hoje a história natural e a filologia dominam. D’Alembert, devido a sua idade, não tem mais condições de entrar nos estudos da história natural...”. Em suas controvérsias com D’Alembert, Diderot indicou várias vezes a fundamental importância de noções, como transição ou transformação e mudança, afirmando que a Matemática é incapaz de levar essas noções em consideração.

6 “O filósofo é aquele que dá as razões das coisas, ou pelo menos as busca, porque aquele que se limita a ver o que é visível não é nada mais do que um historiador.”

A “morte” da Matemática, como previsto por Diderot e mesmo por matemáticos como Lagrange (MISCH 1969, 64), no entanto, não ocorreu. Ao contrário, a Matemática logo entrou num período de crescimento explosivo e de mudanças fundamentais. Diderot, entretanto, não estava completamente equivocado.

Parece realmente de grande interesse ver o que causou a dupla orientação rumo a, de um lado, uma abstração cada vez maior e, de outro, ao reconhecimento da importância de fatos contingentes como a principal preocupação das ciências empíricas, que ocorreram durante o século XVIII. As principais forças que causaram diferentes noções de metodologia e teoria se assentam nos novos problemas e idéias de mudança, transformação e evolução que permearam as novas experiências em áreas como química, biologia, ou eletricidade e termodinâmica e, por último, mas não menos importante: economia e desenvolvimento social. A própria idéia de lei científica, vista como uma regra objetiva, só ganhou proeminência nesse momento.

Mudanças ou transformações químicas, por exemplo, são assuntos diferentes e mais complicados do que o movimento mecânico, que tem sido o principal interesse dos filósofos e cientistas durante os séculos XVII e XVIII. E precisamos assumir em algumas áreas, como na ótica, causas que podem ser conhecidas somente por seus efeitos. Isso requer maneiras sutis de formar hipóteses férteis e extrair todas as suas possíveis conclusões. Novamente poder-se-ia ver que, num raciocínio dedutivo que parte das hipóteses, é a observação de certas relações que importam, e não a natureza das premissas em si. Fazer previsões corretas sobre os fenômenos é a tarefa das ciências. Aqui, assim como no trabalho de Grassmann sobre eletromagnetismo e álgebra linear, encontram-se as raízes da axiomática moderna, no sentido de Peano, Hilbert ou Emmy Noether. Poder-se-ia certamente argumentar que a formação de hipóteses apropriadas e deduções de suas conclusões etc. etc. já foram condição essencial das realizações de Newton. Isso é verdade, mas a ciência entrou agora numa exploração de áreas muito mais abstratas e remotas e o mero procedimento indutivo à base de observações empíricas não é suficiente. Cada experimento nas ciências naturais é uma construção complicada à base de pesquisas teóricas e conhecimentos técnicos.

Lavoisier introduziu uma nova concepção de elementos químicos, meramente operativa (ver DUHEM, 1991, 128), mas ele ainda não substituiu completamente o pensamento em termos de substâncias e seus efeitos pelo pensamento relacional. O *Traité Élémentaire de Chimie* (1789) de Lavoisier contém um claro estabelecimento da Lei de Conservação das Massas, e acaba com a Teoria do Flogisto. Sua lista de substâncias, no entanto, também inclui *caloric*, que ele mais ou menos acreditou ser uma substância material. E a teoria de que o calor consiste em um fluido (chamado *caloric*), que poderia ser transferido de um corpo para outro, mas não “criada” ou “destruída” foi posteriormente substituída pela Lei da Conservação da Energia, a mais importante descoberta da segunda revolução

científica, que foi o trabalho de Robert Mayer (1814-1878), Joule (1818-1889) e outros, depois que Sadi Carnot (1796-1832) preparou o terreno através de seus esforços para compreender e aperfeiçoar a máquina a vapor.

## VII.

Um dos mais influentes resultados filosóficos do Iluminismo do século XVIII foi o positivismo de Auguste Comte. O imenso crescimento e diversificação do conhecimento exigiu um tipo de teoria da ciência sintética e universal muito mais ampla em perspectiva do que as tradicionais epistemologias. Exige-se uma lógica e filosofia da ciência em vez de uma epistemologia ou teoria cognitiva. O termo “Positivismo” foi primeiramente utilizado por Henri de Saint-Simeon, pai da sociologia e professor de Comte. Depois de encontrar o reformador social Saint-Simon, Comte começou a escrever artigos para a imprensa de Saint-Simon e se tornou um membro de seu círculo, que estava interessado na reorganização da sociedade em bases científicas. O espírito positivo acreditava-se que consistia em substituir o estudo das então chamadas causas do fenômeno por aquele de suas regularidades invariantes, em uma palavra, em estudar o *Como* ao invés do *Por quê*.

Comte, em seu livro “Filosofia Positiva” (1830-1842), dividiu a evolução histórica do conhecimento humano em três grandes períodos, o teológico, o metafísico, e o científico ou positivo:

No estado teológico, a mente humana, procurando a natureza essencial dos seres, as causas primeiras e últimas (a origem e propósito) de todos os efeitos [...] supunha todos os fenômenos como sendo produzidos pela ação imediata de seres sobrenaturais. No estado metafísico, que é somente uma modificação do primeiro, a mente supõe, ao invés de seres sobrenaturais, forças abstratas [...] inerentes a todos os seres, e capaz de produzir todos os fenômenos. O que é chamado a explicação de um fenômeno é, nesse estágio, mera referência de cada uma a sua própria entidade. No final, o estado positivo, a mente [...] aplica-se ao estudo das leis dos fenômenos ou seja, suas relações invariáveis de sucessão e semelhança” (COMTE, 1978, p. 4).

O Positivismo, representado pela filosofia analítica da ciência e pela Matemática, endossou uma visão completamente instrumental da Matemática. A Matemática pura, sendo uma mera linguagem formal, deve ser baseada na Matemática Aplicada, que por sua vez é usada exatamente para descrever as “[...] relações invariáveis de sucessão e semelhança”. O positivismo de Comte, em distinção daquele de D’Alembert, não mais girava em torno da Matemática. Comte escreveu para Mill, por exemplo, que as grandes mentes não deveriam mais gastar seu tempo com a Matemática pura, mas ao contrário, deveriam se dedicar aos estudos sociais (MISCH, 1969, p. 64). Descartes, Lagrange e Fourier eram os grandes heróis de Comte na área da Matemática porque seus trabalhos ampliaram as áreas da ciência verdadeiramente matematizadas, da geometria à mecânica newtoniana e, finalmente, à teoria do calor.

Agora, a afirmação positivista de que a ciência positiva eliminou a metafísica estava errada. E sua forte negação do caráter objetivo da ciência ou das hipóteses matemáticas marcou uma severa regressão mesmo em comparação com o kantianismo. Portanto, não é surpreendente que a oposição entre Newton e Leibniz e a diferença entre as visões positiva e idealista (ver acima), se reproduzissem nos debates sobre os fundamentos da Matemática durante os séculos XIX e XX. Houve, de fato, dois diferentes caminhos no debate sobre os fundamentos da Matemática desde o século XIX, para os quais as contrastantes concepções sobre o princípio da continuidade de Cauchy e Poncelet marcam uma expressão significativa (BÉLHOSTE, 1981, OTTE, 1989).

Poder-se-ia afirmar razoavelmente, como fizemos anteriormente, que essas diferenças já foram manifestadas na bem conhecida disputa entre Leibniz e Newton, a respeito da natureza do espaço e continuidade e da natureza das relações. Mas até aquele momento elas não tinham realmente tido um impacto fundamental na *episteme* clássica. Agora, durante o século XIX, essas diferenças penetraram nos próprios fundamentos de um grande número de conceitos fundamentais da Matemática e da lógica, como *conjunto*, *número* e *quantidade* ou *função*, e portanto forçaram que estas e outras noções fossem apresentadas em termos dinâmicos ou complementares (ver OTTE, 2003).

Ao invés de conceber o princípio da continuidade em termos de variação e invariância, Cauchy pensou na continuidade em termos aritméticos. O programa de tornar a Matemática mais rigorosa por meio da aritmetização buscou resolver os problemas dos fundamentos de uma maneira reducionista, através da definição de todos os conceitos matemáticos em termos de algumas entidades básicas, os números naturais. O movimento axiomático, em contraste, tentou empregar, por assim dizer, uma estratégia top-down, resolvendo os problemas fundamentais da Matemática por meio da extensão e generalização de suas estruturas relacionais e suas regras de inferência. Essas extensões só podem ser justificadas pelas novas aplicações da Matemática. Nós não podemos lidar com esse assunto em mais detalhes aqui. Mas, seja qual for o lado que tomarmos nessa controvérsia, nosso interesse educativo não poderia ser completamente satisfeito, nem por um nem por outro lado dessa controvérsia, ou seja, nem para uma noção da Matemática como um raciocínio meramente hipotético dedutivo, nem por uma Matemática concebida como um instrumento formal.

## VIII.

Em relação às suas funções sociais, a ciência, inclusive a Matemática, é considerada com maior freqüência não como um discurso quase filosófico, mas sim como uma atividade e o cientista como um tomador de decisões. Daí a recomendação: “Quando for usar informação científica, faça como os cientistas o fazem” (CHURCHMAN, 1983, p. 11). Isto é bastante diferente e mais geral do que a sugestão de

Bruner a olhar para as idéias fundamentais que organizam o pensamento científico. No entanto, não é menos problemático, como cientistas não são suficientemente auto-conscientes para descrever explicitamente suas decisões. Então como aprender a agir como os cientistas?

E, ainda, as ciências e a Matemática afinal se baseiam numa certa maneira de ver o mundo e num certo estilo de raciocinar sobre ele. Esse estilo seria apropriado para os negócios mais pragmáticos do dia-a-dia? Agora o ensino da Matemática tornou-se obrigatório para todo o mundo e depois tornou-se uma área de treinamento acadêmico dos professores, quando o ensino implícito foi considerado ineficiente. De qualquer forma, o problema permaneceu o mesmo.

O “pensamento relacional”, por exemplo, é uma das noções pelas quais a Matemática e a ciência se tornaram caracterizadas, desde o famoso livro de Ernst Cassirer *Substanzbegriff und Funktionsbegriff* (Substância e Função) de 1910. Relações ou funções, no entanto, são comumente identificadas com esquemas operativos pelos Neo-Kantianos ou idealistas, como Cassirer, ou são consideradas como regularidades meramente empíricas por positivistas, como Comte ou Mach, por exemplo. Na escola, essas duas faces da função matemática permanecem pouco conectadas uma com a outra. O pensamento relacional é o maior obstáculo do conhecimento cotidiano e da atitude natural da assim chamada gente da rua, que tende, ao contrário e positivamente, a identificar o conhecimento com a realidade ou com um mero instrumento.

Acreditamos que essa é a questão por trás da afirmação de Thom de que o problema real com o qual a Educação Matemática se confronta é o problema “[...] do desenvolvimento do significado, da ‘existência’ de objetos matemáticos” (THOM, 1973, p. 202). E, como vimos anteriormente, esse tem sido o problema da filosofia matemática desde a Revolução Científica, pelo menos.

Lembramo-nos do entusiasmo com que recebemos a primeira edição do *Lineare Algebra* (Álgebra Linear) de Werner Gracuh, publicada em 1958, e seu tratamento invariante (sem coordenadas), após estarmos acostumados com os cálculos tediosos e desajeitados em termos de coordenadas e matrizes dos velhos livros. Mas os estudantes mais fracos e conservadores, e aqueles que vieram da física, não acompanharam logo a axiomática de Graeb e sua apresentação estrutural. Não é tão óbvio o que causou as principais dificuldades. Parece ser, no entanto, que aqueles estudantes não acreditavam realmente na objetividade dos argumentos conceituais ou das demonstrações abstratas.

Aqueles estudantes queriam um cálculo direto e provas elementares, ou seja, provas que fossem fechadas e auto-suficientes ao máximo. Tais provas poderiam revelar a validade de um teorema pelo sentido dos próprios termos envolvidos. Construções conceituais, experiências sistemáticas ou hipóteses intuitivas adicionais não deveriam ser exigidas. R. Skemp chamou este tipo de pensamento, pensamento instrumental, que ele contrastou com o que chamou de “pensamento relacional” (SKEMP, 1987).

Agora, entre os estudantes devotados à compreensão instrumental, aqueles que vieram da física fizeram muito melhor do que os outros, porque eles tinham, por meio de sua prática e experiência, já estabelecido uma intuição e orientação global da situação. Uma orientação dessa é necessária, mas os cálculos parecem “cegos” nesse sentido.

Em todo caso, o que se precisa é de uma prática e uma atividade, seja ela conceitual ou experimental, para refletir a respeito, porque a ontologia matemática é constituída pela prática, e não o contrário, ou, como já foi estabelecido, a “realidade” não significa mais algo dado estaticamente, seja “lá fora”, ou num ‘céu’ platônico, mas a realidade em questão consiste agora do sistema da atividade (cognitiva) humana e da própria prática.

A Educação Matemática então não pode se abster de uma reflexão histórica e epistemológica, mas deveria ter cuidado para não cair novamente na auto-suficiência e em formas obscuras de reducionismo e psicologismo. Ao tentar educar as novas gerações com as tecnologias atuais da “sociedade do conhecimento”, parece valer a pena lembrar que o conhecimento cumpre dois papéis principais na sociedade humana: um prático e um filosófico. A Educação deve ser baseada no conhecimento científico especialmente porque:

[...] parece que a ciência surgiu com a exigência de dar uma coerência entre as competências práticas e as crenças cosmológicas, a *techne* e a *episteme*. E apesar de todas as mudanças que a ciência sofreu ao longo do tempo, ainda permanece o papel que ela desempenha na cultura humana e que a distingue de outros produtos da atividade intelectual humana (AMSTERDAMSKI, 1975, p. 43-44).

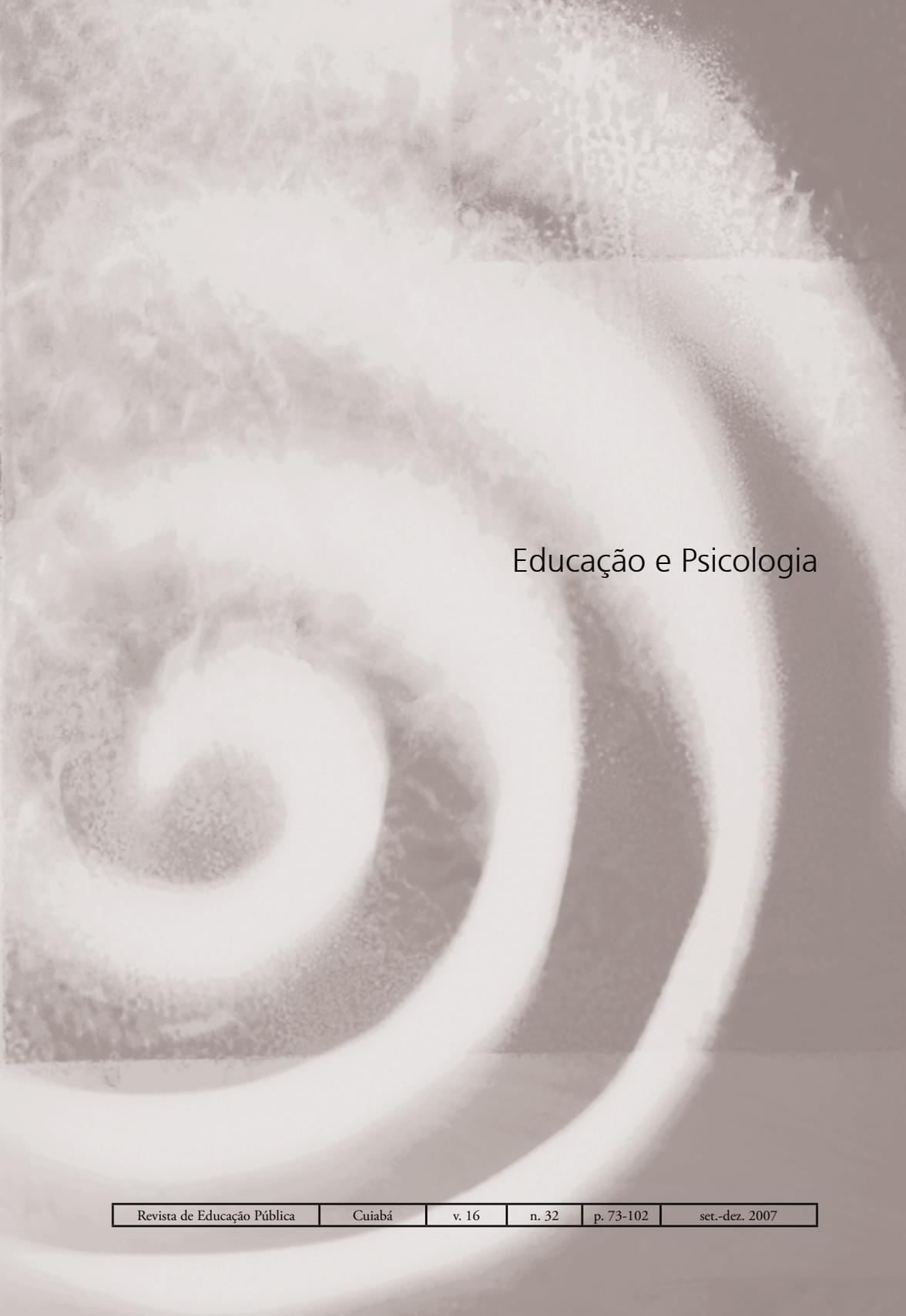
Esse diagnóstico de Amsterdamski infelizmente parece ser não mais do que um ideal que nós podemos raramente alcançar, mas que de forma alguma deveríamos abandonar.

## Referências

- ALEXANDER, A. R. (2001). “Exploration Mathematics: The Rhetoric of Discovery and the Rise of Infinitesimal Methods”. **Configurations** - v. 9, Number 1, pp. 1-36
- ALEXANDER, H.G. (ed.), (1956). **The Leibniz-Clarke Correspondence: Together with Extracts from Newton’s Principia and Opticks**. Manchester University Press, 1956.
- AMSTERDAMSKI, S. (1975). **Between Experience and Metaphysics: Philosophical Problems of the Evolution of Science**. Reidel, Dordrecht.
- ARISTOTLE (1966 (1960)). **Aristotle. Posterior Analytics** – Topica, Forster, E. S. (ed). Harvard Univ. Pr., Heinemann, Cambridge, Mass., London.
- BELHOSTE, B. (1991). Augustin-Louis Cauchy. **Springer New York**.
- BLUMENBERG, H. (1975). **Genesis der Kopernikanischen Welt**. Suhrkamp Frankfurt.
- BOUTROUX, P.: (1920). **L’Idéal Scientifique Des Mathématiciens**. Paris: F. Alcan.
- CASSIRER, E. (1910). **Substanzbegriff und Funktionsbegriff**. Verlag Cassirer Berlin.
- CASSIRER, E. (1932). **Die Philosophie der Aufklärung**. Verlag Mohr Tübingen.
- CHURCHMAN, C.W. (1983). **Prediction and Optimal Decision**. Holden-Day.
- COMTE, A.(1978). **Curso de Filosofia Positiva**. In: Os Pensadores. Editora Abril: São Paulo.
- DIDEROT, Denis. (1989). **Da interpretação da natureza e outros escritos**. São Paulo: Editora Iluminuras.
- DILTHEY, W. (1910/1981). **Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften**. Frankfurt: Suhrkamp.
- DUHEM, P. (1991). *The Aim and Structure of Physical Theory*. Princeton UP.
- GINGRAS, Y. (2001). What did Mathematics do to Physics. **Hist. Sci.** XXXIX, 382-416.
- HACKING, I. (1980). Proof and Eternal Truth: Descartes and Leibniz. In: DESCARTES – Philosophy, Mathematics and Physics. Stephen Gaukroger (ed), The Harvester Press, Sussex, 169-180.
- HADAMARD J. (1905). **Cinq lettres sur la theorie des ensembles**. Paris: Bull Soc. Math. F, tome 33, 261-273.
- HAHN, R. (1988) . **Kant’s Newtonian Revolution in Philosophy**. Southern: Illinois, University Press Carbondale.
- HANNA, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. **Educational Studies in Mathematics**, Special issue on “Proof in Dynamic Geometry Environments”, 44, 5-23.
- HART, G. (1990). Metaphysics and the new science. In: D.C. Lindberg/R.S. Westman, **Reappraisals of the Scientific Revolution**. Cambridge UP, 93-166.
- IHMIG, N. (2005). Newton’s Program of Mathematizing Nature. In: M.H. Hoffmann et al (eds), **Activity and Sign**. Springer N.Y., 241-262.
- ISRAEL, G. (1981). Rigor and Axiomatics in Modern Mathematics. **Fund. Scientiae** 2, 205-219.
- ISRAEL, G. (1997). The Analytical Method in Descartes’ Geometrie. In: Otte, M./M. Panza (eds.) (1997), 3-34.
- KANT, I. (1787). **Critique of Pure Reason**. Preface to the Second Edition.

- LEBESGUE, H. (1965). **Measure and the Integral**. San Francisco, Holden-Day.
- LOOMIS, L.H. (1953). **An Introduction to Abstract Harmonic Analysis**. van Nostrand, London.
- MANCOSU, P. (2000). On Mathematical Explanation. In: E. Grosholz/H. Breger (eds.) **The Growth of Mathematical Knowledge**, Kluwer, 103-119.
- MANCOSU, P. (2001). **Mathematical Explanation**. *Topoi* 20: 97-117.
- MATTHEWS, M.R. (1989). **The Scientific Background to Modern Philosophy: Selected Readings**. Hackett Publ. Co. Indianapolis.
- MISCH, G. (1969). **Zur Entstehung des franz. Positivismus**. WBG Darmstadt, Reprint der Ausgabe 1901.
- Moore, G.H. (1982). **Zermelo's Axiom of Choice**. Springer Heidelberg.
- NEWTON-SMITH, W.H. (2000). **A Companion to the Philosophy of Science**. Blackwell Oxford.
- OTTE, M. (1989). The Ideas of H. Grassmann in the Context of the Mathematical and Philosophical Tradition since Leibniz. **Hist. Mathematica**, vol. 16, 1-35.
- OTTE, M./M. Panza (eds.) (1997). **Analysis and Synthesis in Mathematics**. Dordrecht: Kluwer.
- OTTE, M. (2003). Complementarity, Sets And Numbers. **Educ. St. In Math.** vol. 53, 203-228.
- QUINE, W.O. (1953). Two Dogmas of Empiricism. In: Quine, **From a Logical Point of View**, Harvard UP, chap. 2.
- REICHENBACH, H. (1951). **The Rise of Scientific Philosophy**. University of California Press, Berkeley
- SKEMP, R. (1987). **The Psychology of Learning Mathematics**. Lawrence Erlbaum Assoc..
- SNOW, C.P. (1993). *The Two Cultures*. Harvard UP, Cambridge/USA.
- THOM, R. (1973). Modern Mathematics: Does it Exist?. In: A.G. Howson(ed.), *Developments in Mathematical Education*, Cambridge UP, 194-212.
- WEBB, J. C. (1980). **Mechanism, Mentalism and Metamathematics**. Dordrecht: Reidel, 1980.
- ZERMELO, E. (1905). **Beweis, dass jede Menge wohlgeordnet werden kann**. *Math. Ann.*, 514-516.

Recebimento em:	02/05/2007
Aceite em:	30/05/2007



## Educação e Psicologia



# Contribuição do curso de Pedagogia para o exercício da profissão de acordo com os professores nele envolvidos como alunos

Ana Conceição Elias e Silva<sup>1</sup>  
Maria Augusta Rondas Speller<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho constitui a síntese de uma pesquisa avaliativa sobre um curso de formação de professores, a qual culminou em uma dissertação de mestrado na área da Educação através do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Apresenta aspectos considerados importantes na sistematização dos resultados alcançados no estudo e algumas reflexões sobre formação e profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pedagogia. Avaliação de curso.

## Abstract

The present article is a synthesis of a research designed to evaluate a course of Pedagogy for teachers. The research belonged to a dissertation written to obtain a Master degree on Education at the Institute of Education of the Federal University of Mato Grosso, same institution where the mentioned course took place. The more relevant results are presented and discussed along with some considerations about teacher formation and professionalization.

**Keywords:** Teacher formation. Pedagogy. Course evaluation.

1 Pedagoga. Professora da rede de educação pública estadual. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

2 Professora. Doutora em Educação. Psicóloga e Psicanalista. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Educação, Subjetividade e Psicanálise" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Orientadora da dissertação da qual resultou o presente artigo.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada *Egressos da Pedagogia/ Convênio 035/94-FUFMT: onde estão e o que pensam de sua formação*, a qual culminou em uma dissertação de mestrado inscrita no Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, integrando a linha Educação e Psicologia, na área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

A investigação focalizou o resultado de um projeto de formação de professores (ALMEIDA et al., 1996) experimentado pelo Instituto de Educação, através do Convênio de cooperação educacional nº 035/94, firmado entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso (FUFMT), a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-MT) e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) de Cuiabá, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande. Através desse contrato propunha-se qualificar, em nível superior e num prazo de dez anos (1995 a 2005), todos os professores efetivos dessas redes que possuíam formação somente em nível de Magistério e que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Por meio da pesquisa empírica, buscou-se conhecer o perfil dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produto desse convênio – e saber o que pensavam acerca da formação recebida. A relevância desta investigação reside principalmente no fato de que a Universidade Federal de Mato Grosso, o estado de Mato Grosso e seus municípios há mais de uma década têm trabalhado em regime de parceria na formação de professores para as séries iniciais, sendo, portanto, de grande importância saber se todo esse investimento tem contribuído para o competente exercício da profissão, a partir da visão dos professores envolvidos no curso como alunos.

A abordagem metodológica buscou a articulação entre o aspecto quantitativo e o qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, p. 1994), ao envolver dados de natureza estatística e de caráter descritivo para determinar a quantidade de principiantes e de concluintes do curso e delinear o perfil desses alunos por ano, sexo, idade, naturalidade e tempo de serviço. Os dados cadastrais dos estudantes foram levantados junto à Coordenação e Administração Escolar, à Coordenação do Curso de Pedagogia e ao órgão administrativo das redes signatárias do convênio. A descrição envolveu também dados de natureza qualitativa, referentes ao que pensam os professores sobre sua formação e atuação profissional, opiniões manifestadas nas entrevistas semi-estruturadas, nos questionários e nos dossiês profissionais, elaborados pelos alunos como trabalho de conclusão do curso e constituídos pela retomada do processo de formação realizado.

O método foi tomado como “[...] ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2002, p. 43). Assim, a perspectiva teórica que

orientou a realização deste trabalho pautou-se pelas contribuições que estudiosos da intersecção entre a Psicanálise e a Educação têm apresentado à sociedade, buscando um diálogo entre esse campo e a formação de professores, objeto desta pesquisa.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos tempos, a formação docente vem ganhando destaque nas preocupações de estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento. Temos, por exemplo, os trabalhos de Catani et al. (2000) e de Bueno, Catani e Souza (2003), na perspectiva da História da Educação, discutindo a docência, a memória e o gênero; os de Speller (2002; 2004; 2005; 2006), na linha da Psicanálise em suas intersecções com a Educação, focalizando a docência, a memória e a formação de professoras; e os de Mrech (1999) e Kupfer (2000), também no campo psicanalítico, abordando a inclusão. Todas essas constituem abordagens que procuram escutar os professores.

Castro (2004, p. 884-885), em pesquisa sobre esses profissionais da educação básica e suas expectativas em relação à política de formação definida na lei nº 9394/96, sugere que “[...] um caminho para se pensar os cursos de formação é dar voz aos professores, considerando o processo de formação inicial como o início de uma caminhada que não tem fim, seja qual for o nível de ensino em que vá atuar o professor”.

Nesse caminho, os trabalhos acima mencionados vêm sendo utilizados com efeitos positivos nos cursos de formação docente, especialmente no que diz respeito à constituição da subjetividade do professor e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da atuação profissional.

André et al. (1999) fazem um levantamento do estado da arte nas produções sobre a formação docente nas academias (pós-graduandos), em artigos de periódicos e em um Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), na última década em nosso país. Os resultados dessa pesquisa informam que, embora a produção discente (dissertações e teses defendidas) no período de 1990 a 1996 tenha registrado um grande salto – passou de 460, em 1990, para 834, em 1996 –, o quesito formação docente não acompanhou tal ritmo de crescimento. De fato, apesar de se ter verificado um aumento nas produções acadêmicas - de 28 para 60 dissertações e teses - conforme a análise apresentada pelas autoras, a proporção de produção na área de formação docente manteve-se em 5% a 7% sobre o total.

Nessa pesquisa constatou-se também que dos 284 trabalhos, sobre formação de professor, produzidos de 1990 a 1996, observa-se, entre os temas levantados, que um total de 216 (76%) tratou da formação inicial, 42 (14,8%), da formação continuada e 26 (9,2%), da identidade e da profissionalização do professor.

Os artigos veiculados nos periódicos publicados entre 1990 e 1997 também deram maior ênfase (28%) a esses dois últimos temas, enquanto que os trabalhos apresentados na ANPEd, de 1992 a 1998, sobrelevaram a formação inicial (41%). Os dados indicam ainda que o curso de licenciatura foi alvo de muitas pesquisas, mas a graduação em Pedagogia foi pouco investigada nas produções discentes e nos artigos de periódicos, nos GTs da ANPEd os trabalhos sobre esse curso focalizaram os movimentos que visam a sua reformulação no país.

Na análise apresentada por Lüdke, Moreira e Cunha (1999), acerca das repercussões de tendências internacionais em termos de propostas de formação de professores no Brasil, é extremamente marcante a influência de experiências européias. De acordo com os autores, na Inglaterra, assim como em outros países, há predominância da ideologia neoliberal nas justificativas que sustentam as reformas educacionais em que constam “[...] elementos de descentralização que se articulam com mecanismos de controle de alunos, de professores e de escolas, que visam garantir a qualidade e a eficiência do processo educacional” (p. 288). Nesse sentido, dá-se um destaque para o currículo (padronização de métodos e conteúdos), para o mercado (educação como bem de consumo) e para a gestão (relação de concorrência entre as escolas). Também na acepção desses pesquisadores, a criação, na França, do Instituto Superior de Educação para a formação de professores e a participação, na Espanha, de pais de alunos nas decisões pedagógicas da escola pela organização dos conselhos da instituição, propiciando “[...] a descentralização de processos educativos, acompanhada de forte controle por meio de avaliações externas” (p. 293), não são meras coincidências com as diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a qual define a formação de professores da educação básica no Brasil no contexto da globalização atual da economia e de seus reflexos em todos os níveis do mundo do trabalho e da organização do cotidiano.

Pensamos que é no dia-a-dia de suas atividades docentes, seja dentro seja fora da sala de aula, que o professor vai se constituindo, (de)formando-se com as situações a que é exposto, com as dificuldades que encontra e as saídas ou soluções que improvisa, diante das quais deve se posicionar, tomar decisões, responsabilizando-se ou não. Nesse aspecto, os estudos de Tardif (2002, p. 15) sobre o saber dos professores e sua formação demonstram a importância que os conhecimentos práticos e específicos ao local de trabalho têm na formação desse profissional:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...], o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade.

Nessa perspectiva, a construção do saber docente não se assenta no que o autor chama de *mentalismo*, que “[...] consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais [...] cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (p. 11), e nem se assenta no *sociologismo*, que, segundo ele, “[...] tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo” (p. 14). A construção do saber situa-se, segundo Tardif, entre o viés individual e social, no qual ele busca “[...] captar a sua natureza individual e social como um todo” (p. 16). Porém, essa prática não acontece a esmo; é uma ação contextualizada, situada, viabilizada pelas condições de trabalho.

## RESULTADOS

O perfil dos professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi caracterizado pela predominância do sexo feminino (93%). O fato de que nessa etapa da educação básica as mulheres constituem a maioria faz-nos pensar a questão da tripla ou múltipla jornada laboral e suas implicações na qualidade de vida dessas trabalhadoras e da luta pela formação e profissionalização docente. Entre os motivos da opção pela profissão, apresentados nos dossiês, apareceram as referências: realização de um sonho, influência do convívio social, única opção de curso no lugar onde vivia, facilidade para conseguir emprego, afinidade com o curso e gosto pela profissão.

Gonçalves (1995, p. 162), ao pesquisar a carreira das professoras do ensino primário em Portugal, escreve que

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros fruto de condições individuais e circunstanciais.

Diniz (1998, p. 200, grifos da autora), diz que, ao se tratar de escolha profissional num espaço tomado por tipicamente feminino, deve-se atentar para o fato de que tal decisão praticamente não representa uma livre escolha, pois, segundo suas observações,

Os motivos conscientes que levam a mulher a ser professora são aqueles que se referem ‘à falta de opção, por ser um curso mais fácil, porque é curso de mulher; é mais barato, não tem outro na cidade; por ideal e amor que reveste o trabalho do magistério, por trabalhar apenas meio horário e daí ser possível conciliar com a vida de casada’. Essas falas demonstram que na maioria das vezes, a escolha está subordinada às contingências e condições socioeconômicas das professoras e dos seus familiares.

Destacamos dos dossiês afirmações reveladoras de *representações* que, segundo Louro (1999, p. 98), são “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”, constituídas no início do processo de feminização do magistério, primeiras décadas do século XX, quando “[...] combinam-se elementos religiosos e ‘atributos’ femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, amor, vigilância” (p. 104). Neste sentido, os discursos das egressas giram em torno de expressões como: “desde adolescente sonhava em ser uma ‘professorinha’ e ensinar as crianças”, “acreditava atender a uma divina vontade”, “tinha vocação”, “desejo de trabalhar com crianças”, “magistério é uma profissão feminina”, todas elas, em consonância com tais representações.

Costumamos falar da importância da subjetividade da professora e sua influência nos rumos da educação, devido à sua expressiva presença nesse espaço e à determinação da mulher em relação às suas escolhas e práticas profissionais. Tal prerrogativa procede dos trabalhos que temos realizado nos últimos tempos a partir da criação do grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise (SPELLER, 2002, 2004 e 2005). Vemos que investigar nessa área representa a possibilidade de uma alternativa a ser pensada nos cursos de formação docente e avance na direção do aprofundamento acerca dos mal-estares da profissão, abrindo novas perspectivas de convivência a partir da interrogação pelo desejo que impulsiona os atos, bem ao modo sugerido por Diniz (1998, p. 200-201) que assim se posiciona sobre a questão:

É intrigante o fato de que as leituras que se propõem a analisar o fenômeno da feminização do magistério não se interroguem sobre a especificidade de ser mulher. O que haveria de singular na mulher que faz com que se encaminhe para essa função ensinante? Haveria algo mais específico nesse campo de trabalho que atrairia as mulheres de forma tão inquestionável para além das considerações econômicas, históricas e sociais, que justificam a presença tão significativa das mulheres nessa profissão, é importante considerar a dimensão do sujeito, perguntando à mulher o porquê da incorporação desse discurso.

Como diz Mrech (2005, p. 156), psicanalista que estuda os possíveis efeitos que a psicanálise tem suscitado na educação, “[...] não basta ser professor reflexivo, como propõe Antonio Nóvoa e Donald Schön, porque muito do nosso processo em sala de aula decorre de um plano inconsciente”. Essa precedente observação, contudo, não invalida a afirmação de Nóvoa (1995a, p. 25) de que “[...] urge [...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”, desde que se tenha em conta o fator já mencionado por Diniz, qual seja que “[...] o(a) professora(a), ao resgatar suas ações, suas posturas, suas opções, seus conflitos vividos ao longo da sua história, possa ter acesso ao processo pelo qual se tornou o professor que é hoje, considerando aspectos profissionais e pessoais que se fundem e se confundem”.

O estado civil dos que se declararam casados ou solteiros ficou em 46% e 40% respectivamente. A faixa etária de 36 a 45 anos foi referente a 50% dos egressos, sendo que 14% revelaram ter idade inferior e 36% indicaram ter mais idade. Segundo pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2003), a predominância da faixa etária entre os profissionais da educação básica no Brasil varia de quarenta a 59 anos (53,1%), porcentagem que no estado de Mato Grosso atinge 45,4%, enquanto que a faixa dos 25 a 29 anos chega a 48,3%.

Do total dos egressos, 54% já trabalhavam no magistério há um período de seis a quinze anos e 23%, de dezesseis a vinte anos, resultado próximo ao que apontou a investigação realizada por aquele referido órgão, na qual a média do tempo de serviço indicado pelo conjunto dos entrevistados ficou entre quinze e dezoito anos. Tais dados se aproximam também dos resultados da pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2004, p. 86), em que “[...] a porcentagem de professores concursados é maior nas faixas de tempo mais elevadas (acima de 5 anos de profissão)”.

A maioria (60%) dos concluintes nasceu em municípios do estado de Mato Grosso, e quase todos (94%) continuavam na profissão, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo que dos 6% afastados, a maior parte (70%) justificou ter se aposentado.

Com relação às contribuições teóricas que embasaram o desenvolvimento do curso, conforme pudemos observar nas revelações dos alunos, registradas nos dossiês e nas entrevistas e questionários, foram predominantes o pensamento de Paulo Freire sobre Educação Popular, a perspectiva sociohistórica do conhecimento fundamentada nos estudos de Vigotsky e o construtivismo respaldado nos estudos de Piaget e nas experiências de Emilia Ferreiro.

Os efeitos subjetivantes dos processos educacionais vivenciados e sistematizados na trajetória formativa foram marcantes nos escritos e nas falas dos egressos. Há um destaque para a convicção de que o estudo constante, a reflexão coletiva e a troca de experiências entre os profissionais são formas necessárias para a atualização e o fortalecimento da profissão de professor, cuja formação não termina com o encerramento do curso, mas constitui-se no redimensionamento diário da prática pedagógica. Esse posicionamento indica que a formação e a profissionalização são processos que demandam um movimento contínuo.

Os dossiês analisados apontaram que o curso interveio positivamente no desempenho da profissão e foi considerado imprescindível para a mudança do fazer, do pensar e do agir na educação, apontando novos trajetos rumo à busca de conhecimentos e propiciando, assim, o crescimento profissional e intelectual. A fundamentação teórica e as constantes reflexões durante esse período de estudos possibilitaram que os participantes enxergassem o mundo, a sociedade, a educação e a própria escola de outra maneira, compreendendo suas inter-relações.

As entrevistas e as respostas ao questionário indicaram a dificuldade dos professores em se manterem atualizados, seja pela carência de suporte financeiro para a aquisição de livros e participação em eventos, seja pela jornada intensiva de trabalho, que consome a maior parte do tempo deles.

Tanto através dos dossiês analisados quanto dos depoimentos colhidos por meio das entrevistas, percebe-se que as dificuldades para se articular teoria e prática continuam presentes no cotidiano desses profissionais.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos ter atingido a expectativa de avaliar se o curso, pela perspectiva dos egressos quanto aos resultados alcançados em sua formação, contribuiu ou não para o desempenho da profissão. Segundo esses participantes, os conhecimentos adquiridos contribuíram para o seu enriquecimento pessoal e profissional, além de terem implicado em mudanças na postura político-pedagógica diante de questões inerentes ao exercício da profissão.

Pelo que pudemos perceber através da leitura dos dossiês e das respostas desses professores ao questionário e nas entrevistas, o impacto da formação recebida no curso sobre a própria atuação profissional deu-se basicamente na contextualização sociohistórica da educação institucionalizada que tematizou a função social da escola. A metodologia de desenvolvimento do curso respaldou o desempenho profissional docente, principalmente pelas dinâmicas, que envolveram a troca de experiências entre os colegas; pelos debates, que exigiram leituras constantes; e pelos trabalhos apresentados em forma de seminários. Notamos que essa contribuição também se deu na medida em que despiu os participantes de suas convicções prévias sobre um saber e um fazer pedagógico que desconsideravam, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, as experiências de vida extra-escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto à área de atuação, conforme constatado pelos depoimentos nos dossiês e, principalmente, pelas visitas às escolas, as funções desempenhadas pelos egressos giravam ainda, em torno das séries para as quais o curso fora proposto, não só em termos de sala de aula, como também de coordenação pedagógica, direção escolar e educação de jovens e adultos. Portanto, o investimento alcançou êxito no que diz respeito a manter os profissionais qualificados para atuar no nível de ensino requisito para entrada no curso. Foi-nos possível observar o compromisso com a escola e a preocupação com o aprendizado dos alunos, apesar das pouco favoráveis condições de trabalho.

Os resultados deste estudo fazem-nos pensar que a parceria estabelecida entre a instituição formadora UFMT e os órgãos contratantes convergiram para o alcance das reais necessidades do professorado e do sistema educacional, pelo fato de que nesse caso, o poder público envolveu-se na problemática da profissionalização

docente e concretizou seu empenho na melhoria das condições político-pedagógicas das escolas, através da aprovação e promulgação de leis que regulamentaram o sistema educacional do estado de Mato Grosso: a Lei Complementar 049/98 que dispõe sobre a instituição do sistema estadual de ensino; a Lei 7040/98 que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público estadual, institui os conselhos deliberativos da comunidade escolar e a eleição direta dos dirigentes escolares; e a Lei Complementar 050/98 que dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica estadual. Todas essas leis foram publicadas no Diário Oficial do Estado em 01 de outubro de 1998. Portanto, a partir da primeira turma que concluiu o curso em 1998, foi se constituindo um contexto político-educacional que representou um marco histórico de fundamental importância para a formação e profissionalização dos educadores.

Assim, pode-se dizer que o curso despertou nos egressos, apesar das diferentes razões que os conduziram ao magistério, a capacidade de promoverem alterações no seu próprio modo de conceber a realidade do trabalho docente e de nela atuar, ampliando-o e aprofundando-o em sua expressão, política e cultural.

O aspecto da articulação entre teoria e prática permanece como uma questão a ser sempre mais trabalhada, representa uma constante a ser perseguida, pois na tentativa de se fazer chegar uma à outra há sempre um hiato, que não raras vezes se avoluma entre ambas, constituindo-se em mais uma dificuldade para o desempenho do professor. Como disse Mrech (1999, p. 3), “há um hiato entre a teoria e a prática pedagógicas. A prática pedagógica fica sempre defasada em relação à teoria”. Esse fato causa, segundo essa pesquisadora, “uma enorme imprecisão no campo pedagógico quanto à forma de atuar do professor”. Isso é uma realidade. Na mesa redonda sobre conjuntura nacional e formação do educador, realizada, em 1992, durante o VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em Belo Horizonte, Freitas (2001), falando acerca de impactos prováveis de políticas públicas neoliberais na formação docente, atenta para a visão pragmatista dessa ação, que, em detrimento de uma sólida fundamentação teórica, tende a converter o profissional em um *prático*. Para o autor, “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (p. 96). Pensamos que a adoção do Dossiê Profissional pelo Instituto de Educação para o curso de Pedagogia vai ao encontro da alternativa proposta por Freitas, na medida em que dá corpo a uma postura metodológica que favorece a síntese mais elaborada da unidade teórico-prática. Além disso, a produção desse material exigiu do aluno leituras e reflexões mais sistematizadas, contribuindo para a fundamentação da sua prática e possibilitando uma releitura significativa dos processos vividos no passado e no presente. Parece-nos que, no momento de confecção do dossiê, a ação de rememorar os acontecimentos, as vivências, possibilitou ao professor entender as ressonâncias do

desenvolvimento pessoal no processo de constituição profissional. Isso ficou patente nos escritos em que os egressos deram relevância ao significativo crescimento que o curso lhes proporcionou em ambos os aspectos.

As considerações gerais acerca das responsabilidades desse evento nas mudanças relativas ao modo de pensar a educação e de agir nesse campo apontam para novos rumos no crescimento profissional dos egressos. A fundamentação teórica e as constantes reflexões no decorrer das aulas possibilitaram, na visão dos envolvidos, que enxergassem as relações entre a sociedade, a educação e a escola de uma maneira diferenciada. A própria elaboração do dossiê prestou serviço para esse avanço, ao inscrever o formando numa maratona sistemática de leituras e reflexões mais rigorosas, fato que contribuiu, também, para fundamentar sua própria prática educativa, desse modo favorecendo a abertura e a preparação de um espaço propício à realização de uma releitura significativa dos processos formativos ao re-visitá-la sua história de vida, num processo de elaboração de grande relevância para o profissional da educação.

A produção do dossiê teve, então, efeitos subjetivantes e representou uma forma desafiadora de construção de conhecimentos através da relação estabelecida entre a formação acadêmica, as experiências profissionais e estudantis e os pressupostos de teorias. Os relatos apresentados nesse material foram reveladores dos reflexos do curso na prática dos envolvidos, no modo como foram construindo os conhecimentos didático-metodológicos ao longo do processo, num misto de desconstrução-reconstrução de conceitos, opções, valores e ações.

Os egressos consideraram a formação como fundamental no desenvolvimento pessoal, uma vez que se tornaram pessoas mais confiantes, seguras, inseridas no ambiente acadêmico e de trabalho, valorizadas pelos colegas, respeitadas como seres humanos. Nesse aspecto, é possível dizer que a análise dos resultados apontou um salto qualitativo e de impacto no processo de inscrição simbólica da identidade profissional dos participantes.

Os resultados indicam também que o professor, desde que inteirado das transformações que ocorrem na sociedade e que lhe afetam pessoalmente, pode desempenhar com mais propriedade sua função como protagonista comprometido com as mudanças socioculturais a partir do próprio trabalho rumo a sua profissionalização.

Nessa perspectiva, os fundamentos científicos servem para pautar as reivindicações dos docentes, pois, conforme mencionado por Ginsburg (1990 apud NÓVOA, 1995a), se não há elevação do estatuto profissional, da situação financeira e do poder/autonomia do trabalhador, o que ocorre é a desprofissionalização configurada pelo fenômeno que ele nomeia de *proletarização*, processo que

[...] provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste [...] processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335 apud NÓVOA, 1995a, p. 24).

A formação por si só não resolve toda a questão da profissionalização docente, embora seja fundamental na qualidade da educação dos alunos. Portanto, é imprescindível articulá-la a outros componentes necessários para se avançar na conquista da profissionalização, tais como: condições de trabalho, salário, carreira, política de formação continuada, delimitação da especificidade da atividade laboral, enfim, todos os elementos relacionados à situação do trabalho docente e do ensino em geral. Como diz Vieira (2004, p. 52), “[...] para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, carreira, jornada, salário e formação [...] são indissociáveis e compõem a base do necessário profissionalismo dos educadores brasileiros”. São integrantes da valorização profissional que demandam movimento da categoria docente junto ao poder público e à sociedade civil.

Nota-se, também, nos dossiês, a ausência de críticas e sugestões fundamentadas sobre o curso, opiniões que pudessem oferecer subsídios para a sua reestruturação. Será que o fato de esse material constituir-se em trabalho de conclusão de curso teria levado o formando a considerar que escrever com maior sinceridade e espírito crítico interferiria negativamente na nota que a ele seria atribuída? Ou será que lhe faltaria conhecimento básico para construir uma crítica bem fundamentada sobre a estrutura e o desenvolvimento do curso? Teria esse aspecto se constituído em preocupação para os egressos no momento de produção do dossiê? Teria, talvez, a linha de orientação impressa pelo professor orientador exercido um papel no encaminhamento final da produção do dossiê? Teria predominado o desejo inconsciente de agradar ao Outro, ou teria havido o temor de o dossiê vir a ser algo que levasse ao questionamento do próprio desejo?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. et al. (Coord.). **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**: Magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1996.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-310, dez. 1999. (Edição especial).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CASTRO, M. de. Formação de professores da educação básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica. **ENSAIO**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 884-898, jul./set. 2004.
- CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retrato da Escola 3**. Brasília, DF: CNTE, 2003. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 05 out. 2005.
- DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 195-223.
- FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Plano, 2002.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 141-169
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999. (Edição especial).
- MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PESQUISA NACIONAL UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.
- SPELLER, M. A. R. (Coord.). **Docência e memória**: a psicanálise escuta as professoras. PPGE/IE/UFMT, Cuiabá, 2006. 43 f. (Relatório final de pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Feminino, psicanálise e educação:** do impossível ao possível. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso:** das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. 627 f.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e educação:** caminhos cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada:** retrato do educador brasileiro. 2. ed. Brasília, DF: CNTE, 2004.

Recebimento em:	05/03/2007
Aceite em:	31/05/2007



# Sujeito psicanalítico e emancipação: é possível uma educação bem-sucedida?

Vera Lúcia Blum<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo deste artigo é pensar a tarefa educativa articulando-a com a noção de sujeito psicanalítico. Com essa finalidade, focaliza-se a atividade do inconsciente e sua incidência sobre o processo de aprendizagem. Uma decorrência dessa perspectiva é a possibilidade de discernir os perigos que ameaçam interromper a dialética ordem-desordem implicada na educação emancipatória.

**Palavras-chave:** Atividade inconsciente. Liberdade para pensar. Tarefa educativa. Dialética da aprendizagem.

## Abstract

The purpose of this article is to articulate the educative task with the psychoanalytic notion of subject. With this aim it is focused the unconscious activity and its incidence on the learning process. A result of this perspective is the possibility to discern the circumstances that threaten to interrupt the dialectic movement of order-disorder implied in the emancipating education.

**Keywords:** Unconscious activity. Freedom to think. Educative task. Dialectic of the learning.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da UFMT.  
E-mail: verablum@terra.com.br

## 1. Ressonâncias

A certa altura do texto *Análise terminável e interminável*, Freud (1937, 1975, p. 282) aproxima a Psicanálise da Educação e refere-se a ambas como profissões impossíveis: “quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões impossíveis quanto as quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo são a educação e o governo”.

Vejam os que esse fragmento nos permite ressoar. Como profissão impossível, o trabalho educativo produz resultados que seguramente deixam a desejar. Deixando a desejar, a educação representa uma daquelas ações que, por mais que se faça, não deixa de causar alguma insatisfação ou certo mal-estar. Deixando a desejar, a educação é tarefa inconclusa e impossível de ser totalizada. Impossível de ser totalizada, ela não pode se realizar completamente, mantendo-se assim como abertura e inquietação, posto que o resultado de sua operatividade não pode ser calculado de antemão. A tarefa é impossível porque ditada por ideais de totalização e de fechamento, os quais possibilitariam a coincidência entre o executado e o planejado, o cálculo e o controle das operações realizadas. Pensando mais um pouco na questão do impossível, descortina-se o fato de que a efetividade da ação educativa não reside em questões técnico-administrativas voltadas para a descoberta e a aplicação de tecnologias adequadas, embora delas não possa prescindir. Assim, não é na tecnologia didática e na eficácia administrativa das ações educativas que reside sua possibilidade. Ela é possível quando assume ser quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todos aqueles a quem se dirige. O efeito provável dessa atitude que não recua perante a produção da diferença é o enfrentamento contínuo do mal-estar gerado pela inconclusividade do processo educativo. É a imprevisibilidade, por sua vez, que faz da elucidação da tarefa educativa um esforço sem fim.

## 2. Sujeito epistêmico e sujeito psicanalítico

Nosso esforço neste artigo é pensar as vicissitudes da tarefa educativa tendo por horizonte a noção de sujeito psicanalítico. A fim de clarificar essa noção, tentaremos pensá-la em contraposição à noção de sujeito epistêmico.

O eu penso de Descartes inaugura o projeto moderno de produção de uma subjetividade – o sujeito epistêmico – capaz de conhecer a natureza produzindo representações verbais claras e distintas de seus objetos. Segundo Figueiredo (1992, p. 90-91), o método científico é o procedimento inventado pela Modernidade para garantir a constituição de um sujeito purificado das paixões e desejos, fontes de perturbação do conhecimento verdadeiro. O projeto moderno de cons-

tituição do sujeito epistêmico opera uma cisão no campo das experiências subjetivas: de um lado a subjetividade empírica, variável, inconstante, contextualizada e particular; de outro lado a subjetividade transcendental, invariável, constante, anistórica e universal. Em outras palavras, trata-se de estabelecer uma nítida separação entre o que faz parte do domínio do corpo (campo da passividade e objeto dos padecimentos e condicionamentos) e o que faz parte do domínio da razão/espírito (campo da atividade e do sujeito autodeterminado e livre).

Com a concepção tripartida do psiquismo, Freud desalojou o eu de sua posição central e soberana, atribuindo-lhe funções e atividades dependentes de outros poderes no conjunto da vida mental humana. Ao descentrar o sujeito, Freud solapou a ilusão da identidade entre consciência, mente e razão.

Em conversa com um eu imaginário, que Wallwork (1991, p. 90) interpreta como uma crítica endereçada ao iluminista Kant, Freud (1917, 1976, p. 177) tenta convencê-lo da abrangência da vida mental: “[...] se você não tem informação de algo que ocorre em sua mente, presume, confiante, que tal coisa não existe”.

O eu acredita que conhece a si mesmo: “[...] você se sente seguro de estar informado de tudo o que se passa na sua mente. Na verdade, você chega a considerar o que é mental como idêntico ao que é consciente” (p. 177).

Mas o eu, descentrado da auto-evidência de sua experiência de consciência, se engana sobre si mesmo e fracassa em sua intenção de ser senhor de sua narrativa: “[...] os pensamentos emergem de súbito, sem que se saiba de onde vêm, tampouco se pode fazer algo para expulsá-los. E esses hóspedes estranhos até parecem mais poderosos do que os submetidos ao ego” (p. 176).

Do ponto de vista psicanalítico, uma razão soberana independente do desejo não é mais que amarga ilusão, cujo preço pode ser elevado, conforme revela a clínica das neuroses. Que uma razão pura independente da vida passional seja apenas efeito de superfície, sustentada pela violência do recalçamento, é uma lição psicanalítica elementar:

Nada vindo de fora penetrou em você; uma parte de sua própria vida anímica se subtraiu de seu conhecimento e do domínio de sua vontade [...]. Você superestimou sua força quando achou que podia tratar suas pulsões sexuais da maneira que quisesse e ignorar absolutamente as suas intenções. O resultado é que se rebelaram e assumiram suas próprias vias obscuras para escapar dessa repressão; estabeleceram os seus direitos de uma forma que você não pode aprovar (FREUD, 1917, 1976, p. 176-177).

A ilusão de autodomínio assenta-se sobre o recalçamento que silencia temporariamente o clamor pulsional. Todavia, isso que o eu consegue excluir retorna na forma de sintomas, enfraquecendo-o e produzindo efeitos que são estranhos à razão. Concebendo o eu como agente soberano e autodeterminado, a tradição cartesiana fomenta a ignorância de si pelos excluídos que produz, cuja inconsci-

ência forma o caldo de cultura para diversas formas de violência derivadas principalmente da alergia ao outro, em quem é projetado aquilo que não se aceita em si mesmo.

É de fundamental importância destacar que não vivemos duas vidas, uma consciente e outra inconsciente. Vivemos uma única vida, constituída pela inter-relação entre os aspectos conscientes e dinamicamente inconscientes da experiência (OGDEN 1996). Pensar as experiências conscientes e inconscientes como mutuamente excludentes e independentes entre si é palmilhar ainda em solo cartesiano, que promove a dissociação entre loucura e razão. Nessa perspectiva, uma razão louca constitui uma contradição entre termos. Para a Psicanálise a razão também pode ser louca quando se põe a justificar ações que claramente estão sob o comando de paixões que ela não pode aceitar.

Ogden (1996, p. 15) propõe que o sujeito psicanalítico deva ser procurado na fenomenologia daquilo que se encontra nas relações *entre* consciência e inconsciente. Esse espaço do *entre* é o campo em que irrompe o inopinado aparentemente desgovernado. Mas isso que irrompe como errância divertida ou cruel, e neste último caso dá vergonha, produz mal-estar, é também familiar e desejante. Se não fosse familiar e indício do desejo, a face não enrubesceria e, ato contínuo, o eu não se sentiria compelido a justificar o que para ele representa uma falha ou um desejo inconveniente. Mal-comportado, o inconsciente se mostra exsudando-se do discurso racional e do desejo de ordem e de disciplina. Surge num ato falho, num esquecimento ou numa palavra mal-dita. Mas aí já é tarde demais. Conforme a feliz expressão de Bollas (1995, p. 222), o ato falho coloca cascas de banana no caminho do pensar racional, solapando continuamente a arrogância da consciência. Os atos falhos são as escorregadelas da vida cotidiana evidenciando que algo escapou ao controle do eu racional e comportamental. Contudo, são as mesmas cascas de banana no caminho de nosso pensar consciente que abrem espaço para os momentos criativos e mutativos, conforme indicou Freud (1905, 1977) em *Os chistes e sua relação com o inconsciente*<sup>2</sup>. Retomaremos esse texto mais adiante.

Paradigmáticos da concepção psicanalítica de sujeito são os nossos sonhos noturnos. Produzimos (quem produz?) dormindo pensamentos oníricos, histórias e cenas cujas características que mais nos chamam a atenção são o desagradável, o absurdo e o insignificante.

O inconsciente, esse outro do eu consciente, é estranho e fugidio. Pensemos na experiência de contar um sonho. Quando tentamos narrá-lo, algo sempre escapa. Nunca conseguimos contar o sonho ele mesmo, o sonho tal qual o sonhamos, por mais que nos lembremos de cenas e de detalhes. Acréscimos aqui, supressões acolá, não conseguimos reproduzi-lo em uma totalidade por meio de palavras que

2 Em outro lugar trabalhamos a idéia insinuada por Freud de que o inconsciente opera como dissipador de energia pulsional para as atividades produtivas e criativas, não sendo apenas depósito para onde são banidas as idéias desprazíveis para a consciência (BLUM, 2002, p. 128-149).

são nossas narrativas conscientes. Podemos contá-lo produzindo uma fachada de sensatez, porém a experiência mostra que o sonho sonhado é sempre mais do que o eu pode narrar. Nesse mais, nesse *plus*, está o inconsciente como usina de produção, como apelo de sentido, mas em si mesmo irrepresentável.

O psiquismo humano pensa segundo dois mecanismos distintos, que são inconscientes para o eu racional. Segundo o processo primário, o pensamento opera por meio da condensação de idéias e do deslocamento de afetos. Ele prevalece na produção dos pensamentos oníricos. Vem daí a sensação de absurdo e estranhamento perante os sonhos quando acordamos. De acordo com o processo secundário, o pensamento se organiza dentro de uma ordem lógica e temporal. É justamente essa necessidade de ordem, essa compulsão à ordenação lógica e à síntese característica do eu consciente que produz os excluídos inconscientes. A ordenação opera produzindo o recalcado, o fora da lei. Lei, que se entenda, do sentido lógico para o eu falante e comportamental, a qual, sobretudo, é da ordem das convenções. Quando narramos um sonho, nós o narramos segundo uma lógica que já não é mais aquela que o produziu.

Os processos primário e secundário operam concomitantemente e são imprescindíveis a todo processo criativo. A nosso ver é deles que depende o movimento dialético que a tensão entre a necessidade de desconcerto (processo primário) e a necessidade de estruturação deflagra (processo secundário). Dialética da qual depende a aprendizagem e que faz disseminar o pensamento por rotas inusitadas para a produção de novos sentidos e significados.

### 3. A relação da atividade do inconsciente com o pensamento lógico e racional

Sustentada por ideais de objetividade e cientificismo, em geral a educação formal é pouco receptiva aos disparates produzidos pelo pensamento.

Freud (1905, 1977, p. 204-205) revela que há mais do que lógica e razão no pensamento e indica que a base do pensamento criativo reside no pensar inconsciente. Em seu já citado *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, obra que neste momento nos serve de foco para a análise em questão, entre outras contribuições, ele aprecia a utilidade do processo primário na produção do prazer socialmente partilhado, como é o caso do dito espirituoso. Diferentemente de um sonho, que só pode subsistir sob as condições do disfarce e da ininteligibilidade, um chiste é um jogo, uma brincadeira com as palavras sem a preocupação com seu sentido. Ele é a mais social de todas as funções mentais que objetivam a produção do prazer a partir da simples atividade do nosso aparelho mental, desimpedida de qualquer necessidade. O riso que o dito espirituoso provoca no ouvinte é um índice da “inteligência operacional” (BOLLAS, 1994) daquele que o produz, a qual transforma os conteúdos da experiência vivida.

As crianças obtêm um grande prazer do vocabulário que adquirem, experimentando-o e brincando com as palavras. Privilegiando a gratificação obtida com o ritmo ou a rima que lhes emprestam, os pequenos não se importam com o sentido delas. Todavia,

Pouco a pouco esse prazer vai-lhe sendo proibido até que só restam permitidas as combinações significativas de palavras [...]. Qualquer que seja o motivo que leve a criança a iniciar esses jogos, creio que, em seu desenvolvimento posterior, ela própria desiste deles pela consciência de que são absurdos, divertindo-se algum tempo com eles devido à atração exercida pelo que é proibido pela razão. Usa agora tais jogos para se evadir da pressão da razão crítica. Muito mais poderosas são as restrições impostas à criança durante o processo educacional, quando se a introduz no pensamento lógico e na distinção entre o que é falso e verdadeiro na realidade; por essa razão a rebelião contra a compulsão da lógica e da realidade é profunda e duradoura (FREUD 1905, 1977, p. 148).

Freud contrapõe o pensamento crítico-racional ao pensamento disparatado, este último entendido como brincadeira com as palavras. O pensar lógico, desde cedo instalado na criança, adquire a condição de pressão que inibe a tendência em produzir absurdos e tolices diretamente derivados do prazer infantil de jogar com as palavras. No contexto da pressão do senso crítico, o consumo de substâncias tóxicas pelos jovens e pelos adultos, que inibe a vigilância da razão, é visto como sintoma da rebelião da atividade inconsciente contra as injunções do pensar racional. Renunciar a um prazer já desfrutado é muito penoso para o psiquismo, de sorte que o *nonsense* no estado de euforia provocado pelo álcool é uma tentativa de

[...] recuperar seu prazer na liberdade de pensar (*Freiheit des Denkens*) da qual [o jovem estudante] vai sendo mais e mais privado pela aprendizagem da instrução acadêmica [...]. O ‘*Bierschwefel*’ e o ‘*Kneipzeitung*’ evidenciam por seus próprios nomes que o senso crítico, que recalçou o prazer no *nonsense*, tornou-se já tão poderoso que só pode ser afastado temporariamente com ajuda tóxica (FREUD 1905, 1977, p. 149).

É notável que Freud utilize a expressão “liberdade de pensar” para se referir à produção de absurdos e disparates. Procedendo dessa maneira, ele admite que a sustentação a qualquer custo do compromisso com as regras de coesão e coerência discursivas pode massacrar disposições psíquicas essenciais para a saúde da vida mental. Vejamos o que o mecanismo da produção dos chistes pode nos ensinar acerca dos movimentos implicados no processo criativo:

O chiste tem em alto grau a característica de um fluxo mental involuntário [...]. Não acontece que saibamos, um momento antes, que chiste vamos fazer, necessitamos apenas vesti-lo em palavras. Sente-se, em vez disso, algo indefinível, cuja melhor comparação é com uma ausência (*Absenz*), um repentino relaxamento da tensão intelectual, e então, imediatamente, lá está o chiste em regra já configurado (FREUD 1905, 1977, p. 192).

O surgimento de pensamentos para a consciência depende de algum relaxamento intelectual proporcionado pela retirada do controle egóico, isto é, depende da perda temporária da lucidez. Pelo mecanismo do recalçamento, o pensamento racional é posto fora de ação e se perde para a experiência consciente. No vácuo da perda para si constitui-se um pensamento inusitado muitas vezes engraçado e surpreendente. A ausência da consciência é descrita como um mergulho no inconsciente, de cuja fonte se obtêm facilmente produtos lingüísticos que provocam o riso (FREUD 1905, 1977, p. 194). Assim, o mecanismo do recalçamento põe fora de ação o processo secundário que responde pelo pensamento racional, para permitir que o pensamento possa ser disseminado pelo inconsciente ao abrigo das intromissões da consciência crítica que o cerceia.

Evidentemente não se mergulha no inconsciente ao bel-prazer da vontade consciente e não nos ausentamos de nós mesmos segundo os caprichos de uma vontade igualmente consciente. Produzir ausências, vácuos ou nada faz parte do trabalho do inconsciente. O mergulho nas águas do inconsciente significa para o eu ficar sem a posse do pensamento, e é disso que os novos sentidos necessitam para serem produzidos. O chiste ensina que a consciência tem acesso ao produto mental e não ao seu processo de fabricação. Isso porque o “eu penso” deve se ausentar para que novos sentidos possam advir.

Nas águas do inconsciente vigoram as leis do processo primário. As condensações e deslocamentos desconstruem as conexões lógicas da atividade racional e disseminam intensidades e conteúdos psíquicos que favorecem o advento de novas formas e expressões ideacionais e emocionais. Todavia, o mais importante nesse processo é a retirada de cena da consciência, que se perde no pensamento inconsciente, formando-se lacunas que jamais poderão ser preenchidas. Embora Freud não tenha trabalhado a concepção de inconsciente produtivo, ele deixa entrever a idéia de que o pensamento criativo não pode ser completamente comunicado por maior que seja o esforço de coesão narrativa. Posto que a urdidura de pensamentos depende da ausência do *penso cartesiano*, o pensamento, tornado consciente, carrega em si a ausência que o constituiu. Vemos, portanto, que a atividade coesiva do pensamento lógico e racional não tira de cena o processo primário. Este concorre com o trabalho do “eu penso” e do qual temos notícia pelas lacunas da consciência, que não fornece cadeias ininterruptas de pensamento. O “eu penso” submetido à crítica do superego pode se contrapor defensivamente aos efeitos de dispersão do inconsciente por meio da rígida observância das regras do pensar lógico e por meio da repetição padronizada de significados afetivos e cognitivos dominantes. Entretanto, a sustentação a qualquer custo da coesão e coerência lógicas resulta para o psiquismo em restrição do prazer derivado da atividade do processo primário.

Se por aprender entendemos a atividade singular de construir conhecimentos, ou, o que dá no mesmo, de criar sentidos para as experiências cognitivas e afetivas, e se o processo de criação tem a ver com a produção de novos sentidos a partir de

significados consagrados, então a educação formal não pode deixar de reconhecer e valorizar a atividade do inconsciente, de cujo desenvolvimento depende o processo de aprendizagem (expansão do eu) e o processo de singularização. Senão vejamos: as representações conscientes desinvestidas pelo eu são fragmentadas pelo processo primário que, ao desintegrar os padrões dominantes, permite que ele se refaça sob uma nova forma, mediante os investimentos pulsionais por diferentes rastros de memória das experiências. Ele proporciona a formação de novas ligações, que ampliam os circuitos de pensamento do sujeito, descortinando, dessa feita, a percepção de outros modos de ser dos objetos que também são externos. Dessas recomposições, algumas são compartilháveis, outras, não, e outras, só muito tempo depois. Vale lembrar que a fragmentação encetada pelo processo primário pode produzir um tipo de comunicação que é usada simplesmente para a evacuação de conteúdos mentais não metabolizados, os elementos *beta* dos quais nos fala Bion (1991), que estanca o processo de produção de sentido.

#### 4. Educação, inconsciente e emancipação

Se a atividade pedagógica não pode prescindir dos controles egóicos inerentes à tarefa educativa, ela tampouco pode abolir o trabalho do inconsciente. Embora não possam ser abolidos, seus produtos precognitivos podem ser impedidos de circular. É possível recalá-los mediante a pressão crítica do outro significativo, bem como da autoridade introjetada na forma de um superego. Mas o preço desse silêncio será o desprazer, a rebelião ou a perda da mobilidade afetiva do pensamento com sua conseqüente estereotipia e rigidez.

O reconhecimento da atividade do inconsciente produtivo leva os educadores a admitir que não podem controlar o uso que é feito dos objetos do conhecimento pelos destinatários do projeto educativo. É esse uso, todavia, que desfigura e reconfigura os objetos, a condição interna favorável ao processo de singularização ou à expressão do próprio idioma. O idioma é, segundo Bollas (1994), uma estética da forma e diz respeito ao modo próprio de cada um dar forma ao seu desejo e formar seus objetos, de sorte que as representações compartilhadas podem exercer uma ação transformadora na subjetividade quando conseguem disparar, devido a seu poder de evocação, a atividade de conteúdos inconscientes com intensa carga emocional. Tais objetos do conhecimento são transformacionais, porque servem de matéria-prima para o eu poder dar forma às exigências pulsionais que, como estruturas psíquicas gerativas, trabalham no sentido da evolução das idéias e dos sentimentos evocados. A conseqüência é o enriquecimento do contato com o mundo interno e o externo.

Mediante o reconhecimento da atividade do inconsciente produtivo, a Educação é suprida de uma consciência que assegura à sua atividade essencialmente egóica o controle dos excessos que massacram disposições psíquicas imprescindíveis.

díveis aos processos criativos. Tal consciência abre espaço para problematizações teóricas e práticas acerca das fantasias, do jogo e das transgressões no processo de ensino-aprendizagem. São problematizações necessariamente avessas à legitimação das formas de poder disciplinares e que incidem sobre as metas implícitas ou explícitas de padronização e normalização das experiências subjetivas a serviço de uma inquestionável ordem social.

Não são poucos os pensadores contemporâneos que apontam para a natureza essencialmente disciplinar e normalizadora dos saberes da sociedade contemporânea e mostram como nossa sociedade aparentemente hedonista e permissiva, na realidade, é saturada de normas e regulamentos que, ao mesmo tempo em que visam a promover o bem-estar do indivíduo, produzem toda sorte de restrições: ao comer com as regras do comer saudável; à vida sexual mediante as regras de uma vida sexual saudável; ao viver enfim, pela via das fórmulas do viver saudável. As recomendações criadas para proporcionar o bem-estar dos indivíduos produzem efeitos de controle e domesticação do desejo e dos corpos. São eficazes na medida em que homogeneizam os discursos sobre o que é bom e sobre o que é certo fazer. E são eficazes porque contam com e alimentam isso que Kant (1783, 1974, p. 101-102) denominou de “incapacidade de usar o entendimento sem a direção de outro indivíduo”, ao discutir o que é o *Esclarecimento*. Vale a pena citar este longo trecho, que, escrito em tempos tão distantes, soa atual:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiores*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.

Segundo Foucault (apud MUCHAIL 1985, p. 200), as instituições disciplinares ligam os indivíduos a aparelhos que podem ser de produção, como as fábricas; de transmissão do saber, como as escolas; de correção, como o hospital psiquiátrico ou as prisões. No entanto, ao fixar os indivíduos em um sistema normalizador, a sociedade disciplinar, com suas instituições e seus discursos padronizantes, produz seus excluídos, posto que, como o demonstra a Psicanálise, o desejo é decididamente indócil e mal-comportado. Adorno (2003) chama a atenção para o fato de que, em um mundo administrado como o nosso, a rede social é deveras espessa. O problema é que quanto mais espessa é a rede, tanto mais se anseia sair dela, porquanto é precisamente sua espessura que impede qualquer evasão. É justamente a captura e o enclausuramento do desejo pela sociedade administrada

que alimentam a fúria contra a civilização. Violenta e irracionalmente, protesta-se contra ela. Ao focalizar a neurose paralisante e a hostilidade contra a cultura inerentes ao processo civilizatório, Freud (1930, 1974) descreve em *O mal-estar na civilização* o processo pelo qual os controles e as regulações culturais da vida pulsional engendram o anti-social que visam combater, de sorte que haverá sempre algo de desesperador na tarefa educativa.

Para assumir sua tarefa emancipatória, a educação necessariamente tem que se colocar na contramão da concepção disciplinar, cujas instâncias têm por meta o “adestramento e a produção positiva de comportamentos que definem o indivíduo ou que deve dele ele ser segundo o padrão da normalidade” (MUCHAIL 1985, p. 199).

A contrapelo da concepção disciplinar, a educação emancipatória aceita a impossibilidade de controlar o inconsciente e passa a objetivar um certo combate da ignorância de si. Em conseqüência dessa posição, ela se dispõe a acolher e a elaborar o que irrompe de uma rede de malha espessa, tramada de ponta a ponta pela socialização, a qual ela inevitavelmente ajuda a tecer por ser esse o seu ofício. Uma educação que reconhece e aceita a impossibilidade de controlar o inconsciente não se furta aos acontecimentos produzidos pelo desconhecido-que-irrompe e que ameaçam a preservação de certos ideais comunais, enfrentando assim situações de desamparo, que são sempre difíceis de lidar.

## 5. O ponto frágil da educação emancipatória

Que a liberdade para pensar seja uma exigência da emancipação é uma verdade evidente por si mesma. Vimos que o pensamento criador pode estar limitado e bloqueado pelo pensamento formal e pelo apego às idéias preconcebidas. Considerando que a eficácia de tal bloqueio reside no fato de ele garantir uma certa proteção contra a dispersão e a incerteza no processo de pensar, é contra essa proteção que a aprendizagem genuína também está operando. Se, como ensina Bleger (1979, p. 67-68), pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado em uma corrente de possibilidades e sem um ponto fixo ao qual se agarrar, então é inteligível o medo muito comum, quando se aprende, de cair na loucura ou ficar sem o controle do pensamento. São momentos em que predominam angústias incontornáveis de confusão e de indiscriminação difíceis de serem toleradas.

Esse parece ser o ponto frágil do processo de aprendizagem, em que o ego precisa suportar para então poder elaborar as angústias por ele geradas. O terror da desintegração egóica que espreita o mergulho no inconsciente governado pelo processo primário suspende a dialética da desestruturação e estruturação. Esse é o momento em que “o sujeito se desespera quanto à suficiência da dimensão contigente (integrativa) do próprio mundo interno” (OGDEN 1996, p. 37). A ativi-

dade do inconsciente entendida como disseminação dos investimentos de desejo por rotas inusitadas do pensamento, longe de ser vivida como fruição de uma liberdade paradisíaca, dá origem a turbulências emocionais que, na ausência da capacidade de continência de redes discursivas representadas, entre outras, pela figura do educador, pode comprometer o processo de aprendizagem. Assim, o pensar por si mesmo ainda em desenvolvimento depende de uma sempre precária envergadura cognitiva e afetiva alheia capaz de metabolizar simbolicamente as experiências emocionais que o pensamento investido pela pulsão provoca. Conforme pontua Figueiredo (2006), os processos e atividades criativas do fazer sentido só podem transcorrer em condições que modulam e atenuam os sofrimentos por eles implicados, e isso ocorre necessariamente no plano da cultura. Caso contrário, também na aceção desse pesquisador, “o sofrimento, tornando-se intolerável, vai produzir estados de terror e de pavor diante dos quais poderosos mecanismos de defesa serão acionados” (p. 3).

Nesse sentido, a tarefa educativa deve ser a que sempre foi: ajudar a conter e a organizar os produtos do pensamento favorecidos pelo processo primário que, não interceptado pela compulsão à repetição de significados, trabalha por si mesmo, garantindo assim o trânsito proporcionado pelas operações de desligamento (desestruturação) e de ligamento (estruturação). Como membro e representante da cultura, a figura do educador, com sua aptidão para suportar, acolher e elaborar a angústia gerada pelos desvios provocados pelo desejo em relação ao planejado e ao estabelecido é fundamental para que cada um possa proferir seu próprio idioma enraizado na vida coletiva. Por esse motivo, a exigência de um campo social e simbolicamente estruturado é condição de emergência da pressão pulsional, bem como resposta de sentido aos emergentes ainda caóticos e indiscriminados. É em meio a referências coletivas que o sujeito pode se deixar levar pelo desejo de buscar o próprio caminho, o que implica em certa capacidade de suportar a solidão, e pelo desejo de encontrar companheiros nesse caminho para evitar o terror do desamparo.

## 6. Finalizando...

Educar, curar e governar são ações impossíveis, pois lidam com o desejo do outro, submetido a uma lógica, a lógica do processo primário, que é impossível de ser controlada. Se isso é verdade, pode-se falar em educação bem-sucedida? Em caso afirmativo, em relação a que e a quem ela assim se caracteriza? Seguramente, a educação bem-sucedida não se materializa mediante a realização de um padrão previamente traçado, não obstante este seja necessário como regulador do real não simbolizado.

A Psicanálise nos ensina que a exigência da ordem e da disciplina por meio da repressão das intensidades desejantes resulta no empobrecimento do eu, na perda

da eficiência e da capacidade de prazer. A conformidade e a disciplina alcançadas pela via do recalçamento atuam como proibições do pensamento, que, por sua vez, impedem que as pulsões possam ser elaboradas. Há algo de paradoxal na tarefa educativa, posto que as forças internas, às quais é preciso se opor para viabilizar a educação, integram o que há de mais próprio no ser humano, que delas também depende para o desenvolvimento de seu idioma. A reflexão a respeito da educação para a autonomia implica a conscientização desse paradoxo, em que se assume, embora não se deseje, a emergência da transgressão. Trata-se de um paradoxo que não pode e nem deve ser resolvido: a educação não pode prescindir de regras e planos para fazer do pequeno filhote humano um homem. Posto que um outro precisa fazer isso por ele, estamos no plano da heteronomia, e a autonomia dependerá, então, do desvio, das diferenças que cada um vai poder produzir em relação a esse plano e das possibilidades de continência das angústias geradas por tais desvios e diferenças. Vejamos o dilema<sup>3</sup> de Cila e Caríbdis, no qual volta e meia nos vemos envolvidos: para que uma sala de aula possa funcionar bem, pede-se aos alunos que permaneçam passivos, que se limitem a fazer o que a tarefa proposta lhes impõe. Quando se constata a esterilidade dessa passividade, que significa treinamento do pensamento reprodutivo, solicita-se a iniciativa e a participação, para, em seguida, descobrir que não se pode também suportá-la, pois elas ameaçam os controles necessários ao enquadre educacional.

Não se trata de resolver o paradoxo, mas sim de sustentar, ainda que difícil e precariamente, a tensão que as passagens da ordem para a desordem e da confusão para a discriminação geram. Caso contrário, são fabricadas dicotomias e hierarquizações com o conseqüente acomodamento em um dos pólos e a recusa do outro. O preço é o esquecimento de que um pólo funciona como condição de possibilidade de seu outro, estancando o movimento dialético implicado nos processos educativos, incontornavelmente sofridos, de crescimento e de amadurecimento.

---

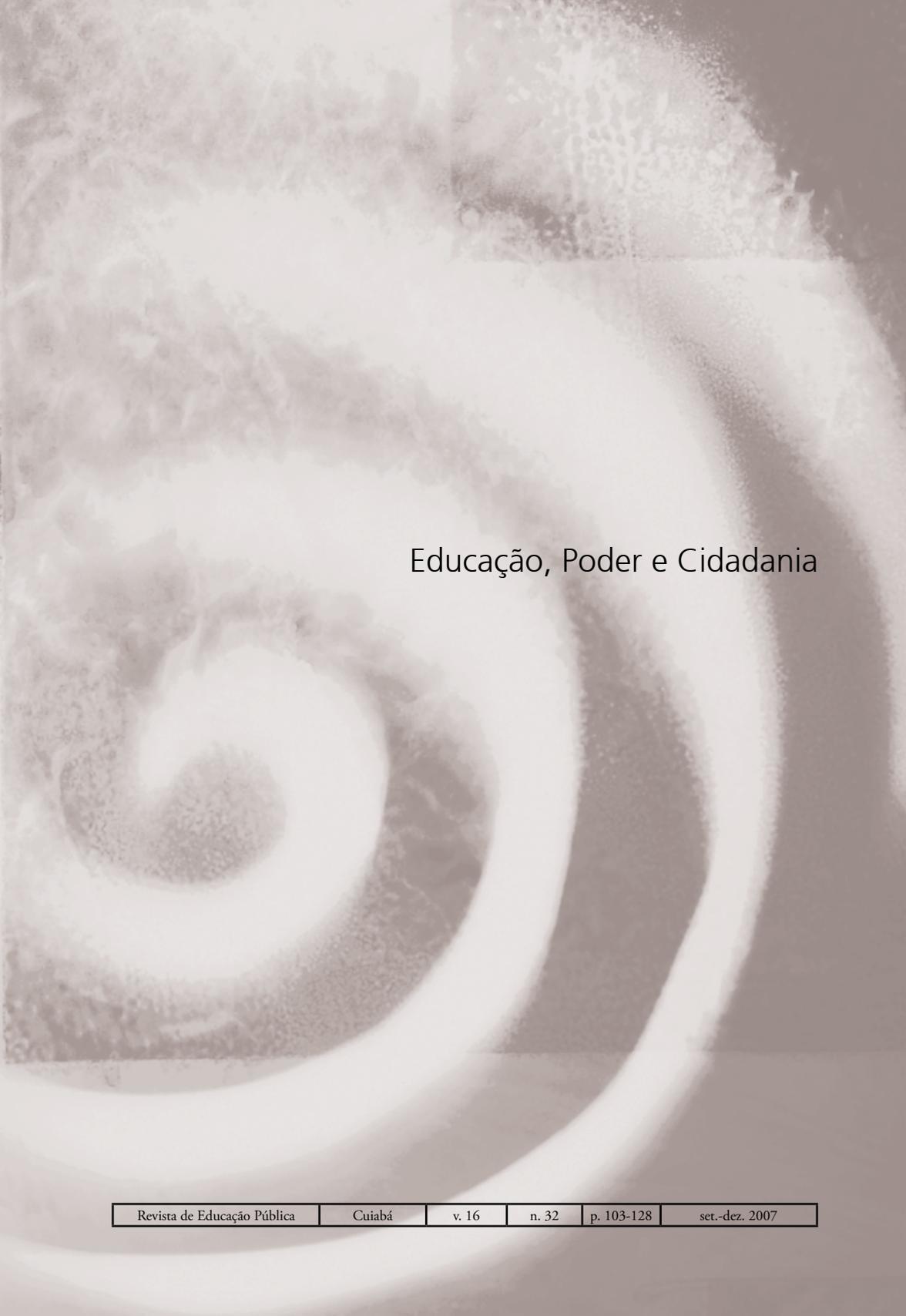
3 Retirei a concepção desse dilema de alguma fonte que não posso referenciar. Agradeço ao leitor ou à leitora que porventura venha a identificar sua procedência.

## Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BION, W. R. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- BLEGER, J. Grupos operativos en la enseñanza. In: BLEGER, J. **Temas de Psicología** (entrevista e grupos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1979.
- BLUM, V. L. **A concepção freudiana da origem e funcionamento do psiquismo e a questão do controle pulsional pela razão**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. 214f.
- BOLLAS, C. **Being a character**. New York: Hill and Wang, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Cracking up**. New York: Hill and Wang, 1995.
- FIGUEIREDO, L. C. **A invenção do psicológico**. São Paulo: Escuta/Educ, 1992.
- \_\_\_\_\_. A questão do sentido, a intersubjetividade e as teorias das relações de objeto. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 79-88, 2006. Mimeografado.
- FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 8). Original publicado em 1905.
- \_\_\_\_\_. **Uma dificuldade no caminho da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 17). Original publicado em 1917.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21). Original publicado em 1930.
- \_\_\_\_\_. **Análise terminável e interminável**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 23). Original publicado em 1937.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: **Immanuel Kant**. Textos Seleto. Petrópolis: Vozes, 1974. (Edição bilíngüe). Original publicado em 1783.
- MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, R. J. (Org.). **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- OGDEN, T. **Os sujeitos da Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- WALLWORK, E. **Psychoanalysis and Ethics**. New Haven & London: Yale University Press, 1991.

Recebimento em:	05/03/2007
Aceite em:	27/05/2007





## Educação, Poder e Cidadania



# Corpo, mídia e colonização do imaginário

Luiz Ribeiro<sup>1\*</sup>

## Resumo

O imaginário contrapõe-se à realidade. A televisão apresenta corpos que ilustram marcas com linguagens específicas. Uma proliferação de componentes subjetivos desmembroou os espaços de referências do corpo biocultural. Este, duplicado, predispõe-se a aceitar a narrativa da estética visual televisiva e, seduzido, reterritorializa a subjetividade. Isto é, ao aceitar o que se lhe oferece, não nega ao tato “a especialidade no sentido”, e toda uma justificativa responde ao ato consumista, correspondendo à linguagem provocada na imagem publicitária. Um hiato à intensidade do acontece aqui faz o intercâmbio com atitudes para o consumo e o comportamento. Ler e procurar interações entre o corpo biocultural e os espaços construídos nos “campos de virtualidade” talvez possa servir, pedagogicamente, à reflexão sobre as relações dos afetos constituídos por atitudes e atos subjetivos.

**Palavras-chave:** Corpo. Imagem. Publicidade. Imaginário. Educação.

## Abstract

The imaginary is opposed to reality. Television presents bodies that illustrate trades with specific languages. A proliferation of subjective components has dismembered the bio-cultural body reference spaces. Doubled, the bio-cultural body is inclined before hand to accept the television visual aesthetics narration, and seduced, it remaps subjectivity. That is, by accepting what is offered, it does not refuse tact ‘the sense speciality’, and a whole justification answers the consumers’ act, corresponding to language provoked on the publicity image. A gap to the intensity of what happens here, makes the interchange with attitudes of consume and behavior. Reading and looking for interactions between the bio-cultural body and the spaces built within the “virtual fields”, may, for a pedagogic use, contribute to reflect the relations of the affections built by attitudes and subjective act.

**Keywords:** Body. Image. Publicity. Imaginary. Education.

1 \* J. Luiz Ribeiro Gomes. Mestre em Educação (UnB), concentrando-se na área de mídias e tecnologias. Pedagogo, Escultor, Artista Plástico, Arte Educador. E-mail: luiz\_ribeiro90@hotmail.com

## APRESENTAÇÃO

Este ensaio envolve a interface entre três áreas disciplinares: Psicologia, Educação e Comunicação e teve início após a defesa da dissertação de mestrado intitulada *Corpo-desejo: usos da imagem na educação*, apresentada em agosto de 2004, na Faculdade de Educação, departamento de Mídia e Tecnologia da UnB. Na pesquisa, de natureza empírica, analisamos alguns discursos veiculados nas mensagens publicitárias da televisão aberta.

O que nos propõe a publicidade, conteúdo da mídia, é o objeto da reflexão que apresentamos. Sabemos que há uma vasta literatura sobre a mídia e seus conteúdos. Analisamos com base na fenomenologia as mensagens dos muitos corpos que podem ser criados e especificados na estética publicitária. Devemos considerar que toda oferta precisa ser questionada na conformidade real de uma necessidade, preferencialmente a partir dos primeiros anos escolares onde o contato social mostra suas diferenças e reforça muitos preconceitos. O desejo pode ser despertado por estímulo e também pode ser questionado em sala de aula. O desejo colocado como necessidade na propaganda, pode despertar no consumo violento uma patologia, e que por isso deve fazer parte do conteúdo pedagógico disciplinar.

Na estética institucionalizada da imagem publicitária, uma linguagem sutil e subliminar força o espectador a se transformar numa imagem que se encaixa no todo, satisfazendo as exigências de uma ‘visibilidade ampliada’ (KAMPER, 2000), exigências essas que conduzem indivíduos a perderem as corporalidades multidimensionais de suas vidas. Assim, máquinas imagéticas transformam o corpo biocultural, forçando o surgimento de um corpo impotente, isolado, controlável, submisso, moldado num corpo-desejo de ser corpo, conseqüente do assédio da propaganda.

Neste trabalho, termos como corpo “biocultural”, “corpo-mídia” e “corpo-desejo de ser” foram tomados de empréstimos a Campelo (2003). O conceito de imaginário colonizado é nossa criação, a partir do entendimento dos conceitos de visibilidade ampliada de Kamper (2000) e alteridade em Guattari (1996).

## NA TELA A MENSAGEM É AGORA

O olhar controlado e onipresente do corpo-mídia instala-nos subjetivamente nas forças do capital financeiro, este criador de mundos e signos para um imaginário. O que é visto na fração dos segundos nos intervalos atinge a vulnerabilidade do corpo biocultural, não dando qualquer chance de fuga. Enquanto o capital industrial realiza os produtos que devem ser consumidos conforme as marcas que são oferecidas pela mídia.

A sensação, tal como a experiência a entrega a nós, não é mais uma matéria indiferente e um momento abstrato, mas uma de nossas superfícies de contato com o ser, uma estrutura de consciência, e, em lugar de um espaço único, condição universal de todas as qualidades, nós temos com cada uma delas uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer o espaço (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 299).

A ação persuasiva da imagem publicitária cria necessidades e as transforma em desejo. Ter o objeto oferecido pela publicidade confirma o resultado positivo e convincente da linguagem comercial. Ao se afirmar que a disponibilidade visual tornou-se a causa final do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, fala-se de corpos referentes a finalidades ou justificativas de alguma coisa ou de algum ato.

O que está disponível às classes sociais é divulgado à exaustão: são marcas, nomes ou patentes. A televisão apresenta corpos que ilustram essas marcas com linguagens específicas. Tal ação mostra uma proliferação de componentes subjetivos com estéticas que desmembraram os antigos espaços de referências do corpo biocultural.

O corpo vivo do homem contemporâneo – corpo biocultural – criou o corpo-mídia, um meio de comunicação para situar o uso do olhar na atualidade. O corpo-mídia se faz presente entre todos os segmentos sociais. É um corpo referencial da cultura devido à fácil compreensão pela narrativa apresentada. As regras do conteúdo televisivo seguem dentro de alguma norma sob o controle do Estado pelo respeito aos direitos individuais e coletivos. O que não fica claro no conteúdo da imagem está no fenômeno contido por detrás dela, a qual, por sua vez, emerge para o primeiro plano ao plasmar corpos que observamos como se identificassem entre si num contexto coletivo.

O que nos interessa é a leitura pedagógica contida na imagem publicitária, uma realidade virtual que direciona condutas no cotidiano e maneiras de ser no existir contemporâneo. **Uma infinidade de corpos é criada pelo corpo-mídia, ilustrando produtos e marcas para o espectador** vivenciar possibilidades. O corpo-mídia faz a mediação das mercadorias produzidas pelo capital industrial, o qual realiza o que deve ser novo ao desejo para estreitar as relações interpessoais ou grupais. Na publicidade, submissa ao modelo econômico, o apelo é fazer consistir<sup>2</sup> no corpo biocultural a síntese do que deve ser referencial para participar num código de aceitação que se expõe ao olhar. A propaganda faz um atalho que mostra e aproxima o caráter da inseparabilidade visual:

2 Stiegler (2007, p. 21) declara que, com o capitalismo cultural, a afirmação dessa diferença é aquilo cujo fim é desejado: essa é a nova figura do controle, radicalmente nova precisamente nisso, e o que ativa as “sociedades de controle”. Aqui, a luta é mais aquela do consistente e do existente do que de classes. A força do capitalismo cultural e hiperindustrial é fazer passar os fantasmas que ele produz industrialmente pelo consistente que não existe, visando precisamente extenuá-lo e eliminá-lo, porque ele não é nem calculável nem controlável.

A visão não é nada sem um certo uso do olhar. Cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, que ele é o agente de um certo tipo de síntese, mas, a menos que por definição nominal se reserve a palavra espaço para designar a síntese visual, não se pode recusar ao tato a especialidade no sentido de apreensão das coexistências (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 301).

Ao considerarmos a inseparabilidade do olhar, direcionamos aos símbolos apresentados nessas imagens publicitárias referências que apontam como interagir no contexto da globalização econômica. Uma indução se propõe ao comportamento, conduzindo a possíveis atitudes com novos referenciais para sermos inclusos num grupo de interesse. Imagens com cenários e figurinos trazem para o olhar o subliminar, para que, num ato passional, a linguagem corporal encontre uma identificação como valor imanente. As idéias de “imanente” e de imanência estão estreitamente ligadas à idéia de causa e decorrem da própria definição de “imanente” que a imanência, tal como a relação de igualdade, é uma relação comutativa (TADEU, 2004, p. 29).

A troca imediata pedida pelas imagens age e faz reagir no corpo outro valor de representação, de símbolo referencial, traz informações (visuais) sobre o mundo destinadas a agradar o espectador com sensações (*aisthésis*) específicas.

O espectador possui um território alheio às próprias vontades do corpo. Sobre a relação do corpo com o espírito, Bergson (1999, p. 11) afirma que o futuro das imagens deve estar contido em seu presente, mediante percepções e afecções. O corpo consciente decide o que deseja como referência e escolhe. A consciência interroga sobre o papel que o corpo atribui à afecção que desejo. Quando vejo na imagem divulgada pela mídia uma mensagem de comum acordo com o grupo de que participo ou em que pretendo ser inserido ou aceito é vista, procuro os referenciais desse grupo.

Posso procurar me aproximar de tal grupo pretendido por identificar afinidades, incorporando nas minhas afecções, no corpo, as mesmas marcas de identidade: nas roupas, as mesmas grifes importantes, nos pés, as mesmas marcas, na música, as mesmas bandas ou grupos ou estilos musicais etc. Em Kamper (2000), constatamos a afirmação de que “o imaginário substituiu os corpos em sua realidade, tornando-os virtuais”. Na mídia encontramos referenciais que estão ou participam da linguagem corporal cotidiana e que ajudam a despertar o desejo ou a violência. Nas suas muitas faces, a violência pode estar relacionada a um desejo não realizado. Cabe ao educador, portanto, trazer para discussão na sala de aula alguns elementos contidos no corpo da publicidade e viabilizar outras reflexões sobre o desejo forjado por imagens.

Aos discentes questionar o conteúdo do saber que o envolve para um fluxo e devir crítico, querido na própria afeição contida no saber ser corpo num mundo de representações. Tudo o que não quer uma campanha, no assédio das imagens criati-

vas para uma massa consumidora, é a afecção de um corpo consciente das representações que seleciona e escolhe o valor ético na realidade no mundo real criador de fantasias. O discurso contido na imagem publicitária é o dizer do capital financeiro, que investe para manter o sistema e o modelo da economia de mercado. No entanto, precisa ser analisado e questionado criticamente pelos docentes formadores de opinião e orientadores daqueles que serão referências na brevidade da próxima década. Ler e procurar interações entre o corpo biocultural e os espaços construídos nos ‘campos de virtualidade’, talvez para um uso pedagógico, possa contribuir com reflexões nos afectos que serão constituídos por atitudes e atos subjetivos.

Ora, como advento do impessoal, o recalque é um fenômeno universal, ele faz compreender nossa condição de seres encarnados ligando-a à estrutura temporal do ser no mundo. Enquanto tenho ‘órgãos dos sentidos’, um ‘corpo’, ‘funções psíquicas’ comparáveis àquelas dos outros homens (...), eu me torno o lugar onde uma multidão de ‘causalidades’ se entrecruzam (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 124).

A subjetividade, nas complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social, como categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa, está apoiada nas diferentes formas da realidade que apresenta unidades simbólico-emocionais, na história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido (GONZALEZ REY, 2003, p. 9).

Quando a mensagem publicitária mostra corpos virtuais, o corpo biocultural procura se reconhecer na imagem veiculada. Nessa relação, um sentido subjetivo para o olhar perpassa o seu duplo, compõe o tecido social que se apresentou informativo. Talvez, para que o sentimento de exclusão social – o recalque – não ocorra no grupo pretendido, deve-se possuir alguns atributos que promovam semelhança com o outro. É o ser humano e sua ecologia que o contorna nas ações individuais, locais e coletivas que estão em jogo. E no corpo-mídia, os tipos que se apresentam mostram dimensões territoriais para um comportamento de atitudes atualizáveis em tempo real. Tantos espaços, então, quantos forem os modos de semiotizar ações na imagem persuasiva para subjetivar o que o corpo vivo deve experimentar.

No campo das virtualidades da imagem televisiva, a aceitação passiva do espectador reforça o espaço virtual. Os tipos humanos que lá se encontram não operam suas vontades, apenas mostram como sua vontade pode ser [ou está?] disponível para a necessidade artificial operar o desejo. Quando “duplicado”, o corpo biocultural se predispõe a aceitar a narrativa da estética visual e, seduzido, reterritorializa a subjetividade. Isto é, ao aceitar o que é oferecido, não ‘recusa ao tato a especialidade no sentido’ e toda uma justificativa responde ao ato consumista, correspondendo à linguagem provocada na imagem publicitária. Aceita a informação, a atitude corporal do espectador negativa a capacidade de objetivar contradições e princípios que o constroem socialmente na realidade, “eu me torno o lugar onde uma multidão

de ‘causalidades’ se entrecruzam”. Assim, de acordo com o poder do capital econômico controlador dos meios tecnológicos e de entretenimento, afirma o espaço das imagens virtuais que o interpela e oferece diferentes pontos de vista: estilístico, histórico, funcional, afetivo... “Uma subjetivação parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação” (GUATTARI, 1993, p. 158).

## Corpos referentes e suas finalidades

Muitos são os corpos criados pela publicidade. No corpo refrescante (aqui a publicidade de cervejas, refrigerantes, sucos etc.), a marca do produto e os tipos performáticos apresentados contribuem para que se atinja um resultado em um segmento pretendido. Geralmente, jovens sempre alegres, bonitos, saudáveis, sem o compromisso com o tempo de uma responsabilidade social. A criação de uma campanha envolve muitas especificidades na arte publicitária visando a atingir a particularidade do espectador e os muitos olhares que cada um faz da cultura na cultura pessoal.

A câmera publicitária se coloca abrindo ou fechando ângulos para que se participe do espetáculo. Usa ou induz o olhar para que se entenda que algo será revelado pela arena virtual. O olhar vivenciará a “falta” que se deve sentir. A força da marca no produto provoca o imaginário, remete o espectador à participação naquele lugar-evento-virtual como realidade construída para o seu cotidiano. Mesmo que esteja fora da cadeia produtiva e não possa comprar, o indivíduo será coagindo pelo evento publicitário, espalhado pelos *outdoors* das ruas e avenidas, onde o olhar estará ou será inserido nos objetos que estimulam o desejo.

Aquele evento mostra um momento. O “sabor refrescante do verão” da nova geração. “Abra a cabeça e seja você mesmo”. Deve-se responder ao vazio que se sente para entendê-lo como um acontecimento real? Sim, para estar incluso numa sociedade repleta de exclusão. Talvez, se houver o desejo de ponderar a mensagem anunciada. Os segundos abertos penetram o olhar, mostram um tema imperativo: compre, beba, use.

O imaginário é algo desconhecido pela consciência do indivíduo, mas orienta seu pensamento, seus afectos e seus atos numa sociedade. No conjunto das instituições (trabalho, família, escola, meios de comunicações etc.), o imaginário está contido e incorporado pelo indivíduo. O imaginário se contrapõe à realidade do indivíduo. Tal imaginário substitui os corpos em sua realidade, tornando-os virtuais. E os muitos outros jogos colocam o corpo vivo coexistindo como multiplicador virtual. Um hiato à intensidade do **acontece aqui**, que faz o intercâmbio com o comportamento nas atitudes do consumo. Na imagem, para uma divulgação convincente, o cotidiano de cada um pode ser um laboratório observado de longe e, posteriormente, reproduzido com outro roteiro.

## O CONTEÚDO DO OLHAR

Depois deste minuto no qual queríamos encerrar toda nossa vida, o tempo, pelo menos o tempo pré-pessoal, recomeça a se escoar e arrebatava, senão nossa resolução, pelo menos os sentimentos calorosos que sustentavam. A existência pessoal é intermitente, e, quando essa maré reflui, a decisão só pode dar à minha vida uma significação forçada (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 125).

No corpo refrescante, o flanelinha do estacionamento pode ser apresentado com a mesma performance diária que se expõe para seduzir os motoristas de qualquer cidade ou metrópole do país. O pescador urbano (mentiroso), cheio de histórias e conquistas em bares ou restaurantes, pede a cerveja, afirmando que, após a última que bebeu naquele bar, “pesquei uma loira desse tamanho”. Nada melhor que o álcool para aproximar ou afastar o outro, deve-se ser sempre solitário à procura de aventura, é o que diz o anúncio... Tem aquele aposentado admirando não enfrentar fila para pedir uma cerveja... Num sarcasmo sutil ao desprezo e ao desrespeito que o corpo jornalístico denunciou no último horário nobre, as relações constituídas pelo Estado, deixa à margem aqueles que, durante anos, serviram e pagaram a previdência social.

Até mesmo o sol pode ser transportado num caminhão para uma praia deserta. Tudo é possível na imagem para um cenário ideal acontecer. E o que não pode faltar na mensagem para atrair o público masculino: a mulher turbinada, geralmente uma loira “oxigenada” que absorveu o mundo *fashion*, enquadrada no corpo-moda, como atrizes e celebridades decadentes divulgam. Injetam silicone na “preferência nacional” do corpo e nos peitos para ficarem duros e redondos. Assim, ela fecha a mensagem, pedindo a cerveja “redonda” e tão gelada quanto os seios postiços. Tal publicidade vem nos reafirmar que “a decisão só pode dar à minha vida uma significação forçada (KAMPER, idem)”. Isso é a violência que se manifesta no olhar.

Tudo é e faz parte de um jogo de cena, cujas peças convivem ao nosso lado diariamente. A extensão do lugar onde contemplo o que é visto coloca uma pergunta: será verídico a imagem virtual ou o olhar se constrói na personagem que identifica como o espectador se reconhece?

Bucci (2004) afirma que “o espetáculo é o idioma do entretenimento global”. A marca do produto pode não apresentar a flacidez do olhar atento à tela; o que constrói o conteúdo da imagem está contido na mensagem. O espectador é chamado todo tempo para a construção do conteúdo da mensagem.

O espectador é a marca de corpo presente. A escolha de consumo que se faz impresso em cores berrantes, a luz do evento publicitário com sua penumbra se destaca no uso de camisetas, calças, bonés, é divulgada pelas ruas, exposta nos supermercados, *outdoors*, praças ou avenidas, uma marca. Assim, o espectador pode relacionar ou incorporar a escolha para se sentir próximo do mito oferecido como um presente e responder ao objeto publicitário:

O si-mesmo, como produção imaginária, é fonte de fragmentação, distorção e alienação. A ‘falta’ se converte num princípio organizador essencial das relações do sujeito com o mundo social. No nível imaginário o sujeito desfruta a ilusão narcisista de sua integridade e sua coerência em sua imagem especular, a qual representa um grande contraste com a falta de coordenação e a fragmentação das funções do corpo (GONZALEZ REY, 2003, p. 36-37).

Esse corpo vivo ou biocultural pode compreender ou não o que diz o conteúdo da mensagem, respondendo aos símbolos que convivem consigo, à sensação no espaço virtual necessária ao todo que se abre ao seu olhar.

A específica informação sobre a produção disponível na economia para o sistema de consumo apresenta-se em todas as programações. Quando isso ocorre, os meios e os modos de produção utilizados para realizar o que será divulgado se aliena do objeto produzido, e a marca passa a adequar um valor simbólico cujo objetivo será atingir as muitas subjetividades do corpo biocultural nos segmentos sociais. Normalmente corpos atentos a uma programação específica, porém, cortada por intervalos:

Essa setorização e bipolarização dos valores pode ser qualificada de capitalística em razão do esgotamento, da desqualificação sistemática das matérias de expressão que ela realiza e que as engajam na órbita da valorização econômica do Capital. Este trata num mesmo plano formal valores de desejo, valores de uso e valores de troca, e faz passar qualidades diferenciais e intensidades não discursivas sob a égide exclusiva de relações binárias e lineares (GUATTARI, 1993, p. 133).

O intervalo, elemento que integra parte da paisagem no urbanismo da TV, é um refluxo. Augé (2003) o descreve como um não-lugar, onde perpassam os muitos sujeitos no corpo biocultural. Esse sujeito desterritorializado pode não se engajar para questionar, no seu processo histórico, o que precisa realizar culturalmente. Por onde fortalecer as relações sociais, isto é, como pertencer a si entre todos aqueles que frequentam o seu imaginário, capaz de deslocar para outro território o seu corpo consciente na fragilidade humana?

## O IMAGINÁRIO COLONIZADO

A exigência de uma “visibilidade ampliada”, apresentada por Kamper (2000), no corpo biocultural, requerida pelo corpo-mídia, tornar possível muitos signos referenciais de aceitação no imaginário individual como senha de acesso num coletivo. A categoria de espaço encontrada numa postura que qualifica os dizeres da estetização global coloniza ‘todos os níveis de alteridade que engendram os estratos espaciais polifônicos’, apresentado por Guattari (1996, p. 123) na composição dos Agenciamentos Territoriais de Enunciação nas sociedades capitalistas desenvolvidas. Afirmamos assim que a visibilidade ampliada gera um imaginário colonizado, aculturado. Este imaginário-

rio pertence aos corpos criados pela publicidade que pode nos condenar a existir num exílio do próprio imaginário.

As aceitações das definições capitalísticas ‘burguesas’ são os novos navios negreiros – mas dessa vez, de fato, somos todos nós, aliás, é o nosso ser vazio, o homem contemporâneo, a vaidade, o materialismo enlouquecedor que estão ‘senzalados’ e confinados ao fragmento. E que se apresentam nas relações com o outro ou consigo mesmo. A representação é de fácil reconhecimento nas marcas e nos discursos impressos no corpo, nos gestos, nos muitos discursos que se apresentam no cotidiano para o olhar.

O intervalo, enquanto refluxo, é interrupção, pausa, não continuidade, corte. Os anunciantes divulgam o que há no mercado. A publicidade se ocupa do refluxo, do lugar onde está a insegurança contemporânea fragmentada do Ser, aquele olhar de “espera/corte/intervalo/ação”. A mensagem está colocada para um dialogismo silencioso, no instante primeiro da solidão pessoal e, posteriormente, na condição universal das qualidades pessoais temos a maneira particular de ser no espaço social de convivência. É a ‘sensação, tal como a experiência a entrega a nós’. Os fluxos anunciados servem à programação, são interativos. Esses fluxos **colonizam** o imaginário para disciplinar, readaptar o olhar ao espaço que se abre noutros intervalo. Tais fluxos desenvolvem nas marcas do espetáculo o prazer para o gozo, a aproximação do olhar sempre individual acaba por procurar os objetos divulgados. As marcas e os modelos circulam no espaço urbano para que sejam vistos e entendidos como integrantes dos corpos “atualizados”.

O olhar ajuda a construir a mercadoria feita pela persuasão. E, assim, as “carências” são mostradas ao corpo biocultural, que passa a imprimir sobre a pele um discurso cuja identidade é referendada por uma *grife*, em função da qual ter assume importância maior que o Ser. A marca, ao reterritorializar a subjetividade, reivindica na atitude uma outra convivência no coletivo. Os muitos tipos humanos que se absorvem dessas linguagens passam, dessa forma, a representar de forma indireta parte do corpo-mídia. Seres vivos representantes do objeto virtual.

## AGORA TENHO QUE FICAR. ONDE ESTOU?

Incorporado esse artifício do mito midiático, surge uma outra alteridade no indivíduo, que se torna um corpo-desejo de ser corpo. Tenho que ficar. Onde estou? Tão igual e tão vazio que o incapaz não reconhece nem aceita suas próprias marcas existenciais:

Este recorte de transcendência é consecutivo a uma individuação de subjetividade, que se encontra ela própria despedaçada em faculdades modulares tais como a Razão, a Afetividade, a Vontade... A segmentação do movimento infinito de desterritorialização é, portanto, acompanhada por uma espécie de reterritorialização incorporal, por uma reificação imaterial (GUATTARI, 1993, p. 132).

As falas apresentam-se fragmentadas (“tipo assim, sabe, ô tio?”), não refletem o social no contexto político (“é tudo igual! Tô nem aí!”), reforçando um corpo sem intensidades poéticas para a transgressão no pensamento e na ação física. Apenas reforça um modelo estético desejado por uma elite, que pontua, nas potentes imagens cheias de fluxos, dados pelo enunciador, pela mídia televisiva. Tal mídia apresenta o mito que remodela um outro Eu e aliena pelos fragmentos o novo discurso: a Razão, a Afetividade, a Vontade. Quanto à identidade, está despedaçada, reproduz o discurso determinado pelo poder.

O corpo já não é biocultural: está fragmentado, segue apenas uma mídia para um comportamento obsequioso.

## O CORPO-DESEJO DE SER

Há, ainda, o corpo higiênico. Aquele que divulga produtos para cabelos sedosos e sempre macios e para a pele que precisa sempre de proteção intensiva dos raios solares. O que a campanha Dove (nov/dez. 2004) vende na vinheta de som que ilustra a imagem? A proteção para a pele da barriga que cobre um conteúdo vivo. Filmadas em preto e branco, com tons de sépia, as barrigas de grávidas remetem ao início de cada um dos espectadores. A campanha do creme hidratante apresenta mulheres de etnias diferentes, algo relevante e pedagógico para o significado que merece a gravidez.

No desejo da maternidade está o lugar do corpo vivo formar a continuidade da existência humana. Um corpo tatuado que aparece pode indicar a tribo urbana a qual tal mulher pertence, outra apresenta a marca imprimida pela lâmina da faca – a cesariana que interrompeu a dor do parto natural? – noutra barriga, a cicatriz lembra a bala perdida da guerrilha num dia qualquer ou na guerra diária da condição feminina.

Conforme a idéia segundo a qual o que está sendo gerado não pode ser visto, o corpo de uma vida inteira deve ser alimentado, como mostra a fábula-mito, pelo cuidado. A fábula-mito do Cuidado é narrativa de origem grega reelaborada por **Higino** (47 a.C. – 10 d.C.), nos termos da cultura romana:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome.

Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo, pediram a Saturno<sup>3</sup> que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão, que pareceu justa:

‘Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta, este espírito por ocasião da morte dessa criatura’.

‘Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta, o seu corpo quando essa criatura morrer’.

‘Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sobre seus cuidados enquanto ela viver’.

‘E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada *Homem*, isto é, feita de *húmus*, que significa terra fértil’.

O significado mitológico de cada elemento da fábula-mito está no ensaio *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*, de Boff (1999). O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para nós. E quando se é o alguém? A barriga grávida traz a importância do outro para pensar a continuidade de todos. Por maior singularidade que cada gravidez represente e guarde, o que está contido estará ao seu lado, ou próximo, junto àqueles que fazem parte do seu círculo de contato no coletivo do qual participa. O tempo é uma brevidade. No entanto, a sua ação singular deve estar contextualizada com a “variação contínua que constitui o devir de todo mundo” (TADEU, 2004, p. 32).

A campanha desse corpo, na maior parte das inserções, direciona sua mensagem à mulher. Dentre os corpos midiáticos, o corpo higiênico é aquele que mais diretamente faz referências aos cuidados do corpo vivo. Produtos que evitam efeitos solares, rugas faciais, cabelos grisalhos, entre outros pacotes para manter a aparência. O mito publicitário contemporâneo usa o corpo jovem para enfatizar o desejo, eternizando-o, assim, nega o fator tempo, que imprime as mudanças naturais que o Cuidado moldou.

O que virá da barriga para participar da aldeia global terá outra opção para proteger a própria pele? Certamente, no mundo tecnocientífico, estará engajado em um crescimento louco, numa velocidade de desterritorialização cada vez

3 A conjunção de Júpiter e Saturno tem uma longa história. Ela ocorreu vinte vezes na época do nascimento de Cristo, segundo a tradição histórica. Saturno, como se sabe, é um agente maligno. Os escorpiões, as serpentes, os asnos etc. pertencem ao seu reino. Ele é um espírito obscuro e destrutivo. Júpiter, por outro lado, é em geral a estrela dos reis, do Rei da Justiça, da expansão do mundo, da magnanimidade e de todas as qualidades positivas de uma personalidade com realeza. Considera-se que o Cristianismo surgiu num tempo em que se aproximavam esses contrastes extremos, o obscuro e o luminoso, o corpo e o espírito. A idéia central era de que a era do Cristianismo se caracterizaria inicialmente pela dominação de Cristo, o espírito jupiteriano, e depois pela supremacia do anticristo, o espírito saturnino (VON FRANZ, 1998, p. 121).

maior. Se a pele que envolve a terra – a camada de ozônio – não for respeitada nos termos acordados em Kioto, pelas nações que dominam o poder das tecnologias, qual corpo mutante será? Qual tipo de máscara usará para ir ao supermercado, à praia ou à piscina, para sair às ruas? Como os corpos se apresentarão uns aos outros? Pode-se levantar a máscara, olhar nos olhos do outro, e, através da sombra construída pela convivência dos seus pais, dizer: “como vai você?” “Então, percebendo que o homem era por natureza, mau caráter, Deus ensinou-lhe como construir máscaras para si e para seus asseclas. E foi assim que, sem saber, esse cínico demiurgo acabou por instituir os primeiros alicerces da moral, do Parlamento e da hipocrisia (BAZZO, 1994, p. 7)”.

O corpo higiênico talvez seja realizado para uma pedagogia que sublimou o desejo e o encantamento do tato sobre a pele do próprio corpo. Se não sabemos e não sentimos, como oferecer ao tato o prazer da pele no corpo, como tocar o outro? No lugar dessa pedagogia, um olhar tornado vazio foi incorporando e consentindo a solidão. O produto anuncia a “falta”, aproxima e coloca sensações deixadas pelo vazio dum sentimento antropofágico. Os produtos divulgados para realçar a pele, não são feitos para o toque que reconhece a si mesmo nem para a interação no ato de tocar o outro, porém, são feitos para que o mito afaste a proximidade da morte com valores capitalísticos, criados para um coletivo.

A experiência do olhar exige questionamento, reflexão sobre o que essa transversalidade maquínica apresenta como paradigma da subjetividade na urbanidade, não um pensamento cristalizado. Hidratar qual pele? A diretividade da mídia é o toque sobre a pele artificial, feita de muitos corpos construídos para um corpo não-discursivo na proposta social. Um corpo-desejo de ser corpo, resultado da relação entre o biocultural e o corpo-mídia. A pele do **corpo-desejo de ser** não pode ser viva nem muito tátil, algo que a remeteria a pensar o prazer do gozo, a localizar a complexidade e envolver um ao outro para a interação pelo respeito à alteridade.

O sentimento de aceitação e afeto é individual, é o que orienta para a interagir no mundo. Interagir é procurar valores de inclusão. É a própria auto-exclusão que processa a violenta anulação da existência do corpo. O imaginário quando colonizado pela persuasão midiática – os bens produzidos pelo capital econômico, junto com outros produtos, como entretenimento, informação etc. –, podem alienar o sujeito do debate sobre questões relacionadas à indústria cultural.

## RUMO A FORMAÇÃO DE UMA ESTÉTICA CULTURAL

Precisamos trazer para o âmbito pedagógico as construções que a imagem do corpo-mídia apresenta como possibilidade de desejo. Tanto na base fundamental de ensino, na qual se consolidam valores para a formação de uma estética cultural, quanto na formação de educadores responsáveis pela qualidade de muitas gerações futuras.

A indústria cultural está atrelada ao capitalismo mundial integrado. Não temos e por enquanto não desejamos outros sistemas de economia. Tal mudança deve surgir de um desejo coletivo popular de negação com o modelo predominante.

Por fim, educar é produzir humanidades, como afirmou Paulo Freire (1998), de forma que o educador democrático não pode se negar ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do aprendiz, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis, para a capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir em que se envolvem em face do que deve ser feito com o bom senso.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BUCCI, Eugênio; KELL, M. Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BUCCI, Eugênio. In: **Ver TV de olhos fechados**. Programa da TV Cultura. Disponível em: <www.grandescursos@tvcultura.org.br>. Acesso em: março, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BAZZO, Ezio Flávio. **Máscaras e Disfarces**. Brasília: Gal y Mar Ed. Ltda., 1994.
- CAMPELO, Cleide Riva. Publicidade e corpo. In: CONTRERA, Malena Segura; HATTORI; Osvaldo Takaoki. (Org.). **Publicidade e Cia**. São Paulo: Thomson, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GONZÁLES REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. O novo paradigma estético. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KAMPER, Dietmar. O corpo vivo, o corpo morto. Tradução de Nely Bahia Cardoso. In: Seminário Internacional, Imagem e Violência. Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC), n.º.1. Imagem e Violência. Relatório. São Paulo, 2000. Disponível em: <www.cisc.org.br>. Acesso em: março, 2004.
- LACAN, Jacques. **Televisão**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1993.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- STIEGLER, Bernard. **Reflexões (não) contemporâneas**. Chapecó: Argos editora, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: FAV/UFMG, 2004. (Coleção Desenredos, n.1).
- VON FRANZ, Marie-Louise. **O caminho dos sonhos**. São Paulo: Cultrix, 1988.

Recebimento em:	18/01/2007
Aceite em:	13/06/2007



# Trabalho docente: em debate a “profissionalização” do magistério

Jorge Najjar<sup>1</sup>

## Resumo

O texto discute a pertinência da “profissionalização” do magistério como caminho de reversão da precarização da prática docente e de decréscimo de seu prestígio social. Apresenta os fundamentos da idéia de “profissionalização”, mostrando o seu papel de controlar o processo de trabalho. Contextualiza o magistério no Brasil como uma ocupação ligada majoritariamente ao setor público e aponta que a “profissionalização” vai de encontro à luta histórica dos educadores pela democratização da escola pública. Conclui que a melhoria das condições da atividade docente deve acontecer no bojo da luta pela ressignificação do ensino público, no sentido de sua efetiva publicização.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Profissionalização do magistério. Desprestígio social docente.

## Abstract

This paper considers the relevance of the actions that indicate the work of teacher professionalization as a path towards the reversion of the unstable situation of the work of teacher and the social disrepute of the teacher. The theoretical perspective adopted here demonstrates that this approach, which constructs the proper idea of “professionalizing”, constitutes an option that aims to control the work of teacher process, but it is not a relevant process connected to all professions. The paper also contextualizes the work of teacher in Brazil as a profession especially linked to the public sector and underlines that the idea of “professionalization” is opposed to the educators’ historical struggle for the democratization of the public school. The conclusion is that the improvement of the work of teacher should occur within the struggle process for the re-signifying the public school, considering its real publicization.

**Keywords:** Work of teacher. Work of teacher professionalization. Social Unrepute of Teacher.

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisador do Núcleo de Filosofia, Política e Educação (NUFIPE). E-mail: jorgenajjar@gmail.com

Há algum tempo, via-se circulando pelas ruas do Rio de Janeiro as expressões “Hei de vencer apesar de ser professor” ou “Não me seqüestre, pois sou professor”, estampadas em adesivos colados nos vidros dos carros ou em camisetas vestidas por jovens profissionais da educação. Com isso, eles expressavam, além do hábito brasileiro de fazer humor a partir de seus problemas, as péssimas condições materiais de trabalho que têm marcado o cotidiano profissional da maioria dos professores da Educação Básica em nosso país.

Em pesquisa anterior (NAJJAR, 2006), cita-se o fato de professores, em 1950, recém-saídos das Escolas Normais, perceberem uma remuneração inicial equivalente a cerca de doze salários mínimos ao ingressarem na rede pública de educação do então Distrito Federal. Se compararmos com os valores atuais dos ganhos mensais desses profissionais nessa mesma rede de ensino (hoje rede municipal de educação do Rio de Janeiro), veremos o quanto, em cerca de cinqüenta anos, declinaram suas condições materiais de trabalho<sup>2</sup>.

Vinculado a essa decadência das condições de trabalho, decresce o prestígio social do professor, o que constitui um processo complexo que não pode ser reduzido somente a questões materiais (ver FERREIRA, 1998), embora tenha com elas estreitas ligações.

Falando da situação peruana, mas extrapolando a especificidade de seus processos, Vallejo e Cossios (1997, p. 45) mostram que “Na medida em diminuía a qualidade da escola básica e ela deixava de ser um fator importante do nível de inclusão das pessoas, o poder do professor também se foi deteriorando. Hoje, os professores encontram-se em um dos níveis mais baixos de valorização profissional no país”<sup>3</sup>.

Segundo esses autores, muitos jovens que ingressam na carreira docente, hoje, fazem-o como uma espécie de refúgio profissional, alternativo à dificuldade de inserção em outras carreiras de maior prestígio e rentabilidade nas quais a maioria deles concentra seus interesses e expectativas.

Os pesquisadores trazem como dado para corroborar essa idéia o fato de que, no Peru, uma média de um terço dos estudantes inseridos em cursos de formação de professores já havia tentado seguir outras carreiras, mas não obteve êxito. “Esta relativa facilidade no ingresso, assim como o crescimento da oferta de formação profissional inicial [...] explicariam por que o número de postulantes à carreira não diminuiu e sim cresceu nos últimos anos, apesar do pouco prestígio da profissão, dos baixos salários [...]”. (VALLEJO; COSSIOS, 1997, p. 69).

Analisando a realidade Argentina, Davini (1995, p. 67) nos mostra que a procura pela carreira do magistério tem decaído nas províncias mais ricas, como as de Buenos Aires e de Córdoba, no entanto, em outras localidades, mais pobres, ela tem

2 O piso salarial da rede, segundo depoimento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é de R\$ 918,53 (GUIMARÃES; FARIA, 2006)

3 Este e outros textos aqui citados, que originalmente estavam em espanhol, foram por mim traduzidos, visando à melhor compreensão de seus conteúdos por um número maior de leitores.

aumentado significativamente. Tais fatos, na análise da autora, mostrariam a queda do prestígio social da profissão, passando a ser ela interessante somente “[...] nas províncias mais pobres e com menor oferta de inserção profissional dos jovens”.

Ghilardi (1993, p. 15), referindo-se à situação italiana, traça um quadro semelhante de desvalorização da carreira do magistério, quando mostra que “Em pouco mais de dez anos (de 1969 a 1981), segundo pesquisas realizadas pelo instituto Gallup, os pais que desejavam que seus filhos seguissem uma carreira docente passaram de 75% para 46%”.

Análise semelhante faz Gatti (2000, p. 61), ao se debruçar sobre a realidade brasileira. A partir das condições precárias de trabalho a que os docentes são aqui submetidos e da conseqüente desvalorização da profissão, a procura pelos cursos de formação de professores teria diminuído sensivelmente, tanto no que se refere aos cursos de nível médio, quanto no que se refere às licenciaturas e aos cursos de pedagogia. Vieira (2002, p. 69) também aponta para essa desvalorização, ao constatar que, entre seus entrevistados, “70% dos professores de ensino fundamental e 73% dos professores de ensino médio consideram que esta [profissão] é vista como desvalorizada”.

Ultimamente, tem crescido o número de professores e de autores que propugnam a necessidade de os docentes e os outros trabalhadores que atuam no campo da educação se “profissionalizarem”, como uma fórmula de se oporem aos processos de desvalorização e desqualificação profissional e às condições de trabalho cada vez mais precarizadas.

Um exemplo disso foi o esforço realizado por diversos pedagogos e algumas associações profissionais na luta para a aprovação dos Projetos de Lei nº 4.746, de 1998, e nº 4.412, de 2001, que tramitaram na Câmara dos Deputados, os quais dispunham, respectivamente, sobre o exercício da profissão de Pedagogo e sobre a regulamentação do exercício da profissão de Supervisor Educacional.

No *site* da Câmara dos Deputados<sup>4</sup>, pode-se ver que existe tramitando naquela casa um conjunto bastante considerável de Projetos de Lei que visam a regulamentar profissões das mais variadas. São centenas deles dispendo sobre o exercício profissional de arqueólogos, técnicos em enfermagem, treinadores de goleiros de futebol, decoradores, podólogos, coveiros, dentre outros.

O número de projetos de regulamentação profissional cresce nos períodos de crise econômica e/ou marcados por uma tendência de perda dos direitos sociais conquistados historicamente pelos trabalhadores, numa tentativa de criar uma reserva de mercado para a prática desses profissionais livre dos efeitos da crise. Num sentido semelhante, o apoio à iniciativa de regulamentação da profissão de Pedagogo e de Supervisor Educacional estava marcado pela tentativa de constituição de uma panacéia contra a crise que vem afetando os trabalhadores em educação.

---

4 Disponível em: <[www2.camara.gov.br/proposicoes](http://www2.camara.gov.br/proposicoes)>.

O receio que serve de base para esse apoio tem uma sólida base de sustentação nos dados da realidade. Em pesquisa divulgada pelo jornal Folha de São Paulo<sup>5</sup>, pode-se ver que nos cinco anos anteriores o número de desempregados triplicou no Brasil, e a percentagem da população em idade para trabalhar que “vive de bico” cresceu de 13% para 16%, igualando-se à de trabalhadores assalariados registrados, que caiu de 22% para os mesmos 16%.

No que tange à situação daqueles que trabalham na esfera pública (situação de cerca de 80% dos professores brasileiros), a mesma pesquisa aponta que a percentagem de funcionários públicos decaiu, no mesmo período, de 9% para 5%, o que mostraria o processo de encolhimento do Estado, pois o interesse da população em conseguir um emprego público permanece elevado.

Embora esse quadro tenha se modificado, em parte, nos últimos anos, com uma ligeira elevação do percentual de trabalhadores com carteira de assinada e com um discreto movimento de recomposição do setor público, a degradação das condições de trabalho ainda é a tônica. Em vista disso, pode parecer que a regulamentação profissional é um processo positivo, pois resguardaria os professores e os demais profissionais da educação dessa tendência ao aviltamento.

É necessário, entretanto, complexificar a discussão sobre a regulamentação profissional, para que se possa, de fato, compreender as possibilidades que ela abre e os limites que ela traz.

Um primeiro nível possível dessa complexificação refere-se ao próprio conceito de “profissionalização”, pois se é muito difícil alguém ser contra o profissionalismo *lato sensu*, as discussões que cercam o conceito de profissionalização são bastante controversas.

Diversos autores (CONTRERAS, 2002; ENGUITA, 1991; GHILARDI, 1993) discutem a aplicação desse conceito àqueles que atuam na área educacional. Embora priorizando este ou aquele aspecto da discussão, quase todos os teóricos que trabalham com ele em suas análises se baseiam nos autores clássicos da Sociologia das Profissões e constroem-no a partir do arrolamento de uma série de características que definiria quem é ou quem não é profissional, numa perspectiva que Contreras (2002, p. 55) chama de “teoria dos traços”.

Ghilardi (1993, p. 25), por exemplo, identifica sete características presentes nos escritos desses autores para determinar se uma atividade se constituiria ou não em uma profissão: posse de conhecimentos específicos; controle do ingresso na profissão; códigos de conduta profissional; liberdade de exercício da profissão; organização profissional; condições de trabalho; e reconhecimento profissional. Passa, então, a questionar cada uma delas quanto à sua aplicabilidade para o entendimento do trabalho docente.

---

5 Caderno Especial Trabalho, de 24 de março de 2002.

Ghilardi aponta que a clara identificação de um domínio próprio de conhecimentos, que permitiria estabelecer se uma ocupação poderia ser considerada uma profissão, é relativamente difícil de ser feita na atividade docente, pois os conhecimentos próprios ao professor podem não ser muito diferentes dos que possuem outros setores da população adulta com instrução superior.

A questão do controle do ingresso na profissão estaria diretamente ligada à anterior, pois para que isso se desse de maneira eficaz, seria necessário que fossem claramente identificados tanto o caudal de conhecimentos profissionais quanto o tipo de formação que deveriam receber os aspirantes.

Em função da existência de códigos de conduta profissional, Ghilardi também aponta que a codificação de regras e normas de conduta para o exercício da atividade docente nunca representou um objetivo prioritário. Apesar da argumentação de Veiga e Araújo (1999) sobre a necessidade da efetivação de “um projeto ético-deontológico” para os profissionais da educação, a ser capitaneado por um “Conselho Federal dos Profissionais da Educação”, os exemplos de código profissional que temos na área se mostraram por demais genéricos e inócuos – vide o código de conduta dos Orientadores Educacionais, que já têm sua profissão reconhecida há décadas.

Continuando sua discussão acerca das sete características constitutivas de uma profissão, Ghilardi (1993, p. 27) identifica a existência de um progressivo aumento de mecanismos de controle do trabalho docente, seja em nível central, seja em nível local, que faz com que tenhamos de relativizar a questão da liberdade de exercício profissional dos professores.

No que tange à questão da organização profissional, ele lembra que os docentes já têm suas próprias organizações, ainda que nelas prevaleça a dimensão sindical e se privilegie, sistematicamente, a questão salarial – como também a relativa às condições de trabalho –, muito mais do que outros aspectos, diferentemente do que faria uma associação profissional da categoria, como por exemplo, exercer algum controle/verificação dos parâmetros profissionais dos inscritos.

Finalizando a discussão sobre as características que seriam próprias a uma profissão, Ghilardi (1993, p. 28) examina a questão do reconhecimento profissional do professor, lembrando que não basta se reconhecer como profissional, havendo de se conquistar tal conhecimento por parte da sociedade. Aponta, então, três razões que se opõem a isso: a) o grande número de professores; b) a pluralidade de clientes com os quais o docente trabalha simultaneamente; e c) o escasso controle que esse educador pode exercer em sua própria atividade, em virtude dos rígidos procedimentos de funcionamento do sistema formativo impostos pelo Estado.

Por todas essas considerações, Ghilardi crê que é improvável a docência converter-se em um novo modelo de profissão, opinião com a qual concorda Enguita (1991, p. 43), que propõe, então, como explicativo da condição docente o conceito de “semiprofissão”. Ele inclui nesse conceito os

[...] grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio.

Sobre os docentes esse autor explicita a idéia de que “As mudanças sofridas pela categoria, assim como os conflitos em curso e as opções presentes, movem-se dentro de um leque de possibilidades cujos extremos continuam contidos dentro dos limites da ambigüidade própria das semiprofissões” (p. 50).

Questionando-se se a docência seria uma semiprofissão, Davini (1995, p. 69) nos lembra que sua origem está vinculada à constituição de um corpo de funcionários públicos para trabalhar no âmbito do aparelho de Estado.

No Brasil, a perspectiva de pensar o professor como funcionário público tem respaldo nos dados estatísticos, pois são basicamente as redes públicas de educação (municipais, estaduais e federal) que empregam esse profissional.

O número de professores em efetivo exercício profissional no Brasil é bastante elevado. Segundo cálculos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), em 2005 havia em nosso país 2.589.688 docentes trabalhando na educação básica, correspondendo a cerca de 6% da força de trabalho nacional.

Do montante apontado pelo INEP como sendo o total de professores em exercício na educação básica em 2005, somente 524.537, (20,25% desse total) estão atuando em estabelecimentos particulares de ensino. Assim, perto de 80% deles trabalham na escola pública, seja ela municipal (1.110.132 professores), estadual (940.039), seja federal (14.980).

Isso confirma a fala recorrente de que o Estado é o grande empregador na área da educação. Tal situação tem correspondência com o fato de que é na escola pública que se concentra o maior número de matrículas – na educação básica são 49.040.519 de um total de 56.471.622, ou seja, 86,84% (INEP, 2006).

Por esses números, podemos dizer que, no Brasil, ao falarmos de escola, estamos falando basicamente de escola pública e ao falarmos de professor, nos referimos majoritariamente aos professores que atuam nas instituições públicas de ensino.

Por todos esses dados, o tipo de inserção do professor no mundo do trabalho deve ser visto muito mais como o de um funcionário público (RIDENTI, 1995; COSTA, 1995, p. 78) do que como o de um profissional liberal.

Contreras (2002, p. 61), desprezando a idéia de profissionalização docente, aponta que ela, muitas vezes, está a serviço de projetos educacionais e ideológicos autoritários (mas o oposto também pode ocorrer em função da reapropriação do conceito por parte dos movimentos de trabalhadores da educação). Ele aponta que

[...] o profissionalismo como ideologia se encontra ligada à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizado e tornando tecnocrática a atuação social [...] Os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, de tal modo que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a conseqüente burocratização e perda da autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito de decisão dos profissionais ou da administração.

Tecendo críticas ainda mais contundentes à idéia de profissionalização, Costa (1995, p. 89, grifos da autora) identifica essa idéia à de exercício de poder. A autora nos mostra que

O profissionalismo torna-se um tipo peculiar de controle ocupacional e não a expressão da natureza de ocupações particulares. **Profissão** não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação. **Profissionalização** é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico.

Imbernón (2000, p. 24) utiliza em suas análises o termo “profissionalismo”, mas o faz tentando dotá-lo de novo significado. Para o autor, deve-se

[...] passar de um conceito neoliberal de profissão (proveniente, sobretudo da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico) a um conceito mais social, complexo [...] e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

Já Contreras (2002, p. 73), também imbuído do intuito de aproveitar os aspectos positivos que possa possuir a idéia de profissionalismo e descartar a perspectiva ideológica autoritária nela contida, abandona de vez o termo “profissionalismo” e, baseado nas discussões de Gimeno Sacristán, entre outros, opta por trabalhar com o de “profissionalidade”.

Outro nível possível de discussão acerca das reivindicações por profissionalização refere-se ao questionamento da pertinência e da eficácia delas como caminhos de resistência às políticas que levam ao aviltamento da profissão docente.

Esse tipo de exigência baseia-se numa visão construída na contramão da história do movimento dos profissionais da educação, em pelo menos dois sentidos: primeiro, porque leva a uma fragmentação corporativa de um movimento que tem a história marcada pela idéia da unidade dos profissionais da educação (professores, funcionários técnico-administrativos, supervisores etc.), na luta por condições de trabalho mais dignas e pela constituição de um sistema escolar mais inclusivo; segundo, porque vai de encontro às conquistas desse movimento no que tange à

efetivação de uma gestão democrática do sistema e das unidades escolares (por exemplo, a possibilidade de qualquer professor se eleger como diretor de escola, independentemente de ter cursado Pedagogia), como parte de uma trajetória de construção de uma escola pública mais democrática.

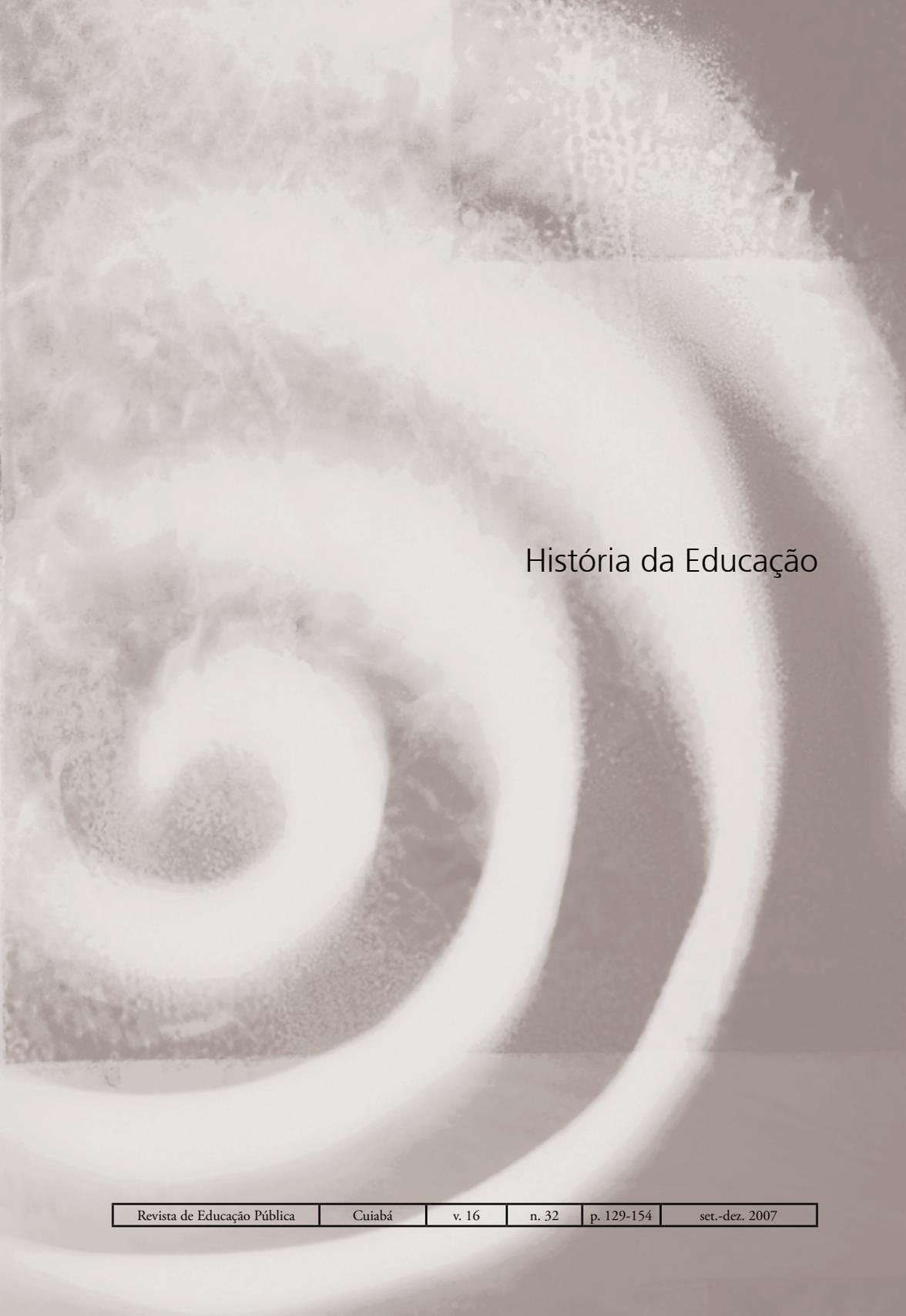
Longe de qualquer perspectiva corporativista expressa na idéia de “profissionalização”, a melhoria das condições de trabalho docente deve ser pensada no bojo de um processo de democratização da escola pública. A luta não é, assim, por conquistas cartoriais, mas por uma efetiva ressignificação e reorganização da educação escolar, no sentido de cada vez mais publicizá-la, isto é, fazê-la importante e significativa para as camadas populares, que entraram em massa no sistema educacional nos últimos cinquenta anos e que hoje constituem a maioria de seus estudantes e, ao mesmo tempo, a grande maioria daqueles que fracassam no processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2000.
- GHILARDI, Franco. **Crisis y perspectivas de la profesión docente**. Barcelona: Gedisa, 1993.
- GUIMARÃES, Arthur; FARIA, Fabiana. Uma profissão, várias realidades. **Nova Escola**, São Paulo, p. 26-37, abr. 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- INEP (Brasil). **Censo escolar 2005**. Brasília: INEP, 2006.
- NAJJAR, Jorge. Trabalho docente e qualidade da educação: repensando alguns discursos recorrentes. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (Org.). **Educação se faz (na) política**. Niterói: EDUFF, 2006.
- \_\_\_\_\_. O Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) e a disputa pelo conceito de qualidade da escola. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **Educação, fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT, 2006a.
- \_\_\_\_\_. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação como sujeito político e formador: trajetória, problemas e perspectivas. In: SEMERARO, Giovanni (Org.). **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.
- RIDENTI, Marcelo. **Professores e ativistas da esfera pública**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VALLEJO, María Amelia Palacios; COSSÍOS, Manuel Paiba. **Consideraciones para una política de desarrollo magisterial**. Lima: Foro Educativo, 1997.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 101 – 126.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano, 2002.

Recebimento em:	05/01/2007
Aceite em:	11/07/2007





## História da Educação



# Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (corte imperial, 1860-1889)

Alessandra Frota M. de Schueler<sup>1</sup>

## Resumo

Inserido no campo da História da Educação, o presente ensaio apresenta resultados parciais de um estudo que investiga as experiências profissionais e a produção escrita de um grupo de professores(as) do ensino primário na Corte Imperial. Apresentam-se aqui dados relativos à formação, ao ingresso e à trajetória desses profissionais no magistério, bem como a participação deles nos grupos de sociabilidade intelectual. As fontes selecionadas para análise foram dicionários biobibliográficos, imprensa pedagógica, relatórios oficiais, cartas, requerimentos, entre outros documentos pertencentes aos acervos públicos. Sustenta-se a hipótese de que essas(as) educadoras(as) se destacaram por sua atuação como intelectuais da cidade, participando ativamente dos debates educacionais.

**Palavras-chave:** História da profissão docente. Sociabilidades intelectuais. Produção escrita. Obras didáticas. Corte Imperial.

## Abstract

In the History of Education field, this essay, located, has as an objective to analyze the professional and experiences of primary teachers in Corte Imperial. This research, in progress, intends to investigate the formation, access and the trajectory in the public teaching career as well their participation in intellectual sociability groups and their written production. In addition to these works, other modalities of writing are analyzed such as memories, official reports about schools, letters, mail, responses to government petitions, etc. This study supports the hypothesis that these teachers had a highlight position because of their actions as urban intellectuals who reflected about educational questions.

**Keywords:** History of the Teaching career. Intellectuals' sociabilities. Written production. Didactic books. Imperial court.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ).

Inserido no campo da História da Educação, o presente estudo, que se encontra em andamento, tem como objetivo analisar as experiências profissionais, coletivas e individuais de professores do ensino público primário na Corte Imperial. Também, busca contemplar as possíveis origens socioculturais desses educadores, assim como os espaços de participação política e as possibilidades de diálogo com as autoridades administrativas competentes acerca das questões educacionais que circulavam nos Oitocentos.

Os professores abrangidos na investigação são: Adelina Amália Lopes Vieira, Antonio Estevão da Costa e Cunha, Antonio José Marques, Armando de Araújo Cintra Vidal, Augusto Candido Xavier Cony, Francisco Alves da Silva Castilho, Guilhermina de Azambuja Neves, Gustavo José Alberto, Luiz Augusto dos Reis, Luiza Emília da Silva, João da Matta Araújo, José Roberto Moreira, Januário dos Santos Sabino (pai e filho), João Rodrigues da Fonseca Jordão, Joaquim José de Carvalho, José João de Pavoas Pinheiro, Manoel José Pereira Frazão, Maria Guilhermina Loureiro Andrade, Rosalina Pereira Frazão e Thomázia de Siqueira Queiroz e Vasconcellos. A seleção desse grupo de mestres justifica-se pela posição de destaque que alcançaram nos quadros da instrução pública em razão de sua expressiva atuação como docentes e intelectuais, que ainda nos rendeu significativa produção escrita sobre as questões educacionais relativas à cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.

A pesquisa visa investigar a formação, o ingresso e a trajetória desses professores no magistério público, bem como suas contribuições na construção da cultura escolar, sua participação nos grupos de sociabilidade intelectual e sua produção escrita no campo dos saberes e das práticas pedagógicas.

O estudo dos grupos e dos lugares de sociabilidade intelectual privilegia as condições sociais em que as obras são produzidas, reconhecendo a autonomia relativa desse campo, sem esquecer que ele possui vinculações mais amplas. Investigar as sociabilidades significa seguir as trajetórias de indivíduos e grupos, buscando mapear suas idéias, tradições, comportamentos e formas de organização, de modo que seja possível caracterizar e compreender seus esforços de reunião e de afirmação de identidades em determinados momentos históricos (GOMES, 1996).

O recorte temporal contemplado corresponde à segunda metade do século XIX, um período de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no qual tanto o Estado quanto as instituições escolares estavam se constituindo, juntamente com novas representações sobre a *nação* e a educação brasileiras (GONDRA, 2004). Nessa época, os professores primários e secundários passaram a elaborar livros didáticos, tornando-se assim autores de obras destinadas ao ensino nas escolas primárias e secundárias (GASPARELLO; VILLELA, 2006; TEIXEIRA, 2004). Juntamente com a análise dessas produções, são examinadas neste ensaio outras modalidades de escrita impressa ou manuscrita, como revistas pedagógicas, memórias, relatórios oficiais sobre as escolas, cartas, correspondências, petições,

abaixo-assinados, repostas a petições do governo, entre outras encontradas no acervo do Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro e no Arquivo Nacional<sup>2</sup>.

Para o trabalho com a vasta documentação escrita dos professores e das professoras, seguindo as pistas metodológicas de Viñao (2004), nosso olhar se volta tanto para os chamados *documentos auto-referenciais* ou pessoais, como o gênero literário (considerado nas suas materialidades e formas, nas suas relações com os suportes), quanto para os textos não pessoais, os chamados *institucionais*, tais como, as memórias sobre as escolas, os escritos para uso pedagógico, os relatos de experiências de ensino (*os fazeres*), as referências à realidade escolar vivida, incluindo aqueles textos em que os professores querem dar a conhecer tanto a realidade material, pessoal, profissional, as suas condições de trabalho, quanto os materiais produzidos para viabilizá-lo (métodos, livros, mobiliário). Esses textos podem ter sido publicados em forma de livro, folheto, mas podem aparecer também como artigos de jornais e revistas pedagógicas, obras coletivas ou de iniciativa própria, respostas a concursos ou petições, constituindo em muitos casos manuscritos, nos quais é possível observar os sujeitos e suas práticas. Os limites entre a natureza desses textos não são rígidos, na medida em que pode haver registros de cunho pessoal nos de ordem institucional e vice-versa<sup>3</sup>.

O levantamento e a análise dessa documentação permitem-nos reconstruir aspectos dos processos de escolarização, da constituição da cultura escolar e dos saberes, possibilitando, ainda, a reconstrução das experiências individuais e coletivas dos professores no contexto das práticas e experiências cotidianas de ensino. A metodologia utilizada procura situar historicamente as produções escritas desses professores/autores, integrando suas trajetórias pessoais e profissionais com seus contextos sociais e institucionais<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, partilhamos da hipótese de Carlota Boto (2003), que, ao investigar a constituição do ofício do professor primário português, no decorrer do século XIX, produziu um alargamento do conceito de intelectual, considerando esse profissional como integrante de um grupo específico de intelectuais, cujo processo de formação constava da própria constituição da cultura escolar e abarcava não apenas os saberes e as práticas de ensino, mas, sobretudo, os gestos e as feições, as formas de agir e de se comportar no cotidiano da educação escolar. Assim, compreendendo o intelectual como aquele que, sozinho ou coletivamente, se ergue diante de sua sociedade como portador de determinados valores, Boto verificou no discurso do professor primário português, por meio da análise de vasta

---

2 Pesquisa sobre os professores secundários e sua produção intelectual está sendo desenvolvida pelas professoras Heloísa Villela e Arlete Gasparello, na UFF. Ver: GASPARELLO; VILLELA, 2003.

3 VINÃO, 2004, p. 341.

4 Para a realização deste trabalho foram feitas consultas ao dicionário de Sacramento Blake, fontes manuscritas e impressas de autoria dos professores selecionados, localizadas na série Instrução Pública do Arquivo Geral do Rio de Janeiro, além dos seguintes periódicos que se encontram no setor de obras raras da Biblioteca Nacional: A Instrução Pública (1872-1875, 1887-1888), Escola – Revista Brasileira de Educação e Ensino (1877-1888) e o Ensino Primário. Revista Mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários (1884-1885).

produção escrita, o reconhecimento do seu lugar como guardião de valores, para além dos saberes específicos irradiados pelo processo de escolarização, que ultrapassava o repertório dos saberes intelectuais, envolvendo a educação dos valores, a formação de virtudes, da moral, do civismo e da civilidade. Esses educadores, ao produzirem obras, livros, compêndios, artigos para revistas especializadas ou trabalhos para as Conferências Pedagógicas e ao participarem de atividades políticas e funções públicas, contribuíam para a conformação de uma ideologia da nação, enfatizando o ser português e a construção da nacionalidade por meio da escola, dos saberes e dos compêndios e, é claro, de sua própria responsabilidade intelectual como educadores<sup>5</sup>.

Do mesmo modo, podemos considerar os professores primários brasileiros como integrantes de um grupo específico de intelectuais, em que pesem a diversidade de suas trajetórias pessoais e profissionais e de suas experiências de vida (THOMPSON, 1981). Concordamos com a hipótese de Le Goff (2003) segundo a qual os intelectuais urbanos devem ser referidos no plural, devido à diversidade dos sujeitos pertencentes aos grupos de letrados desde o renascimento das cidades no Ocidente medieval europeu. Esses ilustrados encontravam-se na base do campo intelectual, integrando o conjunto daqueles profissionais especializados das artes liberais e mecânicas, que manejavam a escrita e a leitura como condição para o exercício de seus ofícios e profissões (homens da Igreja, advogados, médicos, mestres, professores primários, notários, escribas e algumas categorias de artesãos qualificados)<sup>6</sup>.

Schueler, no período da elaboração de sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, em 1997 e 2002, respectivamente, observou que os professores primários da Corte, cidade-capital do Império brasileiro, participavam ativamente nos debates educacionais desde o início da década de 1870. Preocupados com o próprio estatuto profissional, com as condições materiais do ensino público e os graves problemas do seu tempo – como, por exemplo, a disciplina, a elevação intelectual dos alunos das escolas públicas e a formação do cidadão –, os professores reuniam-se em agremiações, fundando jornais e revistas pedagógicas, através dos quais defendiam a educação e a instrução populares e opinavam sobre os caminhos e os destinos da *nação*.

Por meio da imprensa e da participação nos trabalhos das *Conferências Pedagógicas* e, ainda, da elaboração de livros e compêndios didáticos, os mestres não apenas contribuíam para os debates sobre a educação imperial, mas, principalmente, disputavam entre si idéias, opiniões e propostas políticas para a sua sociedade. Eles discutiam o que consideravam os principais problemas enfrentados à sua época, como, por exemplo, a emancipação dos escravos, as repercussões sociais

5 BOTO, 2003, p. 130. Sobre a produção escrita de professores portugueses nas revistas pedagógicas, consultar também a pesquisa de Gouvêa (2006).

6 LE GOFF, 2003.

da liberdade e a reformulação da cidadania (SCHUELER, 2002). Apresentavam concepções diversas em relação ao seu próprio papel social, às funções do Estado na promoção da instrução pública e aos significados da educação formal por intermédio das instituições de ensino<sup>7</sup>. Atuaram como intelectuais urbanos, como intelectuais do ensino, envolvidos com as questões da instrução primária, do ofício docente e da cidade.

No campo aberto pela chamada História Intelectual, situada no cruzamento das Histórias Política, Social e Cultural, os intelectuais são definidos como produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores do político, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e promoção de debates (GONTIJO, 2005). Os grupos de sociabilidade derivam das experiências sociais vividas por esses indivíduos em locais específicos, lugares de sociabilidade, através do tempo (GOMES, 1996). Por isso, neste trabalho, o uso do termo intelectual, como propuseram Le Goff (2003) e Boto (2003), permite-nos caracterizar o grupo de professores primários da cidade do Rio de Janeiro, tendo em vista o deslocamento do eixo da observação do historiador das instituições (as escolas) para a experiência dos sujeitos, os homens e as mulheres que atuaram na constituição do ofício docente nessa localidade.

A recuperação das vivências pessoais e profissionais desses jovens (a maioria ingressava no magistério como professores adjuntos, aos doze anos de idade), homens e mulheres, das suas origens sociais e das relações que construíram entre si e com os demais agentes envolvidos nos processos de ensino constitui nosso objetivo maior. Resgatar as ações desses indivíduos na sociedade em que viviam, atentando para as suas possibilidades como *sujeitos* da sua própria história, pode trazer uma contribuição fundamental para a história da educação. Como argumentou Viñao (2004), os estudos atuais nessa área têm atentado para a história do currículo, não o prescrito, mas o vivido, à história da realidade e das práticas escolares, do cotidiano e das culturas escolares, das reformas educativas em sua aplicação prática e da profissão e prática docente<sup>8</sup>.

Para Viñao, a retomada dos sujeitos nos estudos sobre a história da educação e a história cultural parte de alguns pressupostos teóricos, tais como: a perspectiva de que a realidade é construída a partir de múltiplas referências e diferentes dimensões, recorrendo-se, nos processos de investigação, ao “olho móvel”, ou seja, à consideração de que uma realidade, observada por diferentes sujeitos, ou a partir de diferentes posições, nunca será a mesma o que, portanto, faz surgir a necessidade de se analisar a realidade a partir dos diferentes lugares subjetivos, nos quais cada sujeito revela histórias diferentes, silêncios, ocultamentos; o recurso a meto-

---

7 Os diálogos do magistério primário com o governo imperial dinamizaram-se em 1871, quando uma comissão de mestres redigiu um *Manifesto*, destinado ao Ministro do Império e ao Imperador Pedro II, protestando, entre outras coisas, contra os baixos salários e o desprestígio da carreira. Cf. INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Manifesto dos professores públicos primários do Município da Corte*. Rio de Janeiro: Typographia de Villeneuve, 1871.

8 VIÑAO, 2004, p. 333-335.

dologias como aquelas utilizadas, por exemplo, pela micro-história, com redução da escala de observação e intensiva análise do material documental, permitindo captar aspectos não visíveis, como as contradições, os interstícios, as fissuras pelas quais os seres humanos operam no seio de sistemas prescritivos e normativos; a perspectiva do gênero, ou seja, as diferenças culturais existentes nas representações *sobre* e nas práticas de homens e mulheres em determinado contexto histórico.

Tais considerações teóricas, desde a década de 1960, já eram realizadas por historiadores comprometidos com a revalorização do *sujeito* na história *versus* o imobilismo imposto pelas perspectivas do estruturalismo *à la* Althusser, que então alcançava enorme prestígio entre as Ciências Humanas e Sociais. Argumentando que os instrumentos teóricos do marxismo não deveriam ser utilizados como “camisas de força”, Thompson (1981) defendeu ser necessário recuperar o uso de um “termo ausente” nas análises supostamente marxistas, a experiência, através do qual a estrutura pode então ser encarada como um processo, e o sujeito, reinserido na história, dentro do seu campo de possibilidades sociais e culturais. Isso porque, segundo ele, a experiência humana é, em última instância, gerada na vida material e é, de fato, estruturada em termos de classe – pressuposto caro ao marxismo. Porém, ainda que o “ser social” determine a “consciência social” – e, nesse sentido, a estrutura domine a experiência –, a sua influência é pequena, pois as maneiras pelas quais os homens e as mulheres manipulam a sua própria experiência desafiam qualquer previsão e fogem às estreitas definições de determinação<sup>9</sup>.

Para o autor britânico, o conceito de experiência é muito útil na medida em que permite estabelecer um ponto de junção e de flexão com a noção de cultura, ambos tão rejeitados pelos estruturalistas<sup>10</sup>. A experiência não é expressa apenas em termos da posição de um indivíduo em relação ao modo de produção, sendo também revelada nos sentimentos e na cultura, nas normas sociais, nas obrigações familiares, nas reciprocidades e nos valores morais. Partindo desse fato, é possível entender como toda a luta entre as classes existentes em uma sociedade é também uma luta acerca de valores culturais. Desse modo, Thompson demonstrou como os homens e as mulheres retornam como sujeitos dentro do termo experiência, não como indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam as situações e as relações produtivas determinadas como necessidades e constrangimentos, os interesses como antagonismos, e, em seguida, tratam-na em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras, agindo sobre determinada situação nem sempre através das estruturas de classe<sup>11</sup>.

---

9 THOMPSON, 1981.

10 *Ibid.*, p. 194.

11 Em artigo recente, Luciano Mendes Faria Filho (2005, p. 239-25) analisa as contribuições teóricas de Edward Thompson para a pesquisa em história da educação.

Neste trabalho, a dimensão privilegiada é constituída pelas experiências dos grupos socioprofissionais dos professores como intelectuais e autores, na perspectiva de que a profissão resulta, sobretudo, de uma construção social e da representação deles no mundo social (GASPARELLO; VILLELA, 2003)<sup>12</sup>.

## Professores primários: formação, ingresso e produção escrita

A pesquisa, em fase inicial, deteve-se em um *corpus* documental composto por obras de referência, como os dicionários biobibliográficos, que apresentam informações sobre os professores primários da cidade, sobretudo aqueles que ganharam maior visibilidade social ao produzirem e publicarem obras didáticas e não didáticas e/ou ao participaram de atividades sociais e políticas, como a imprensa, as Conferências Pedagógicas etc. Os dados biográficos, levantados nesta primeira etapa de estudo, permitem-nos elaborar a respeito desses educadores selecionados diferentes quadros de análise, tais como: dados gerais (formação, carreira docente); produção escrita e atividades (tipo de produção, produção de livros didáticos); outras atividades, atuação em instituições ou sociedades científicas, acadêmicas, literárias ou culturais.

Os resultados da análise desses dados podem indicar até que ponto tais professores, por serem autores de publicações de livros didáticos, artigos em periódicos, crítica literária, romances, poesias e outras foram aos poucos formando um grupo específico de sociabilidade intelectual, que se dedicava ao ensino primário da Corte Imperial na segunda metade do século XIX<sup>13</sup>.

Com base em uma primeira aproximação com as fontes pesquisadas, podemos observar que, via de regra, os professores escolhidos para o estudo eram majoritariamente nascidos no Rio de Janeiro (Augusto Candido Xavier Cony, Francisco Alves da Silva Castilho, Guilhermina Azambuja Neves, Luiz Augusto dos reis, José João de Povoas Pinheiro, Manoel José Pereira Frazão), havendo alguns naturais da Bahia (Antonio Estevão Costa e Cunha, Gustavo José Alberto, João da Matta Araújo), uma professora natural de Minas Gerais (Guilhermina Loureiro de Andrade) e dois gaúchos (Januário dos Santos Sabino, pai e filho). Em relação a eles, ainda não localizamos indícios que nos permitam inferir as possíveis origens étnicas ou referências relativas à condição de cor, com exceção do professor Gustavo José Alberto, irmão de Philippe José Alberto, professor da Escola Normal de Niterói, ambos identificados como negros, naturais da Bahia<sup>14</sup>.

---

12 Sobre os processos de profissionalização docente, consultar Nóvoa (1981) e Catani (2000). Uma discussão sobre *funcionarização e proletarização* do trabalho docente no Brasil está presente em Sá (2000).

13 Sobre esta metodologia de trabalho com as fontes, ver o estudo de GASPARELLO; VILLELA (2003), especificamente para o caso dos professores/autores de escolas secundárias entre 1860-1930.

14 Informação sobre Philippe José Alberto conferida com a pesquisadora Heloísa Villela, que vem estudando os professores/autores secundários e sua produção de obras pedagógicas na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro.

No que concerne às origens sociais vale notar que alguns deles eram filhos de pessoas socialmente respeitadas, entre militares e bacharéis – como no caso de Augusto Candido Xavier Cony, nascido em 1842, filho do Primeiro Tenente Diogo José Cony (natural de Lisboa) e de Dona Firmina Fernanda da Conceição Cony (natural do Rio de Janeiro), e de Januário dos Santos Sabino, filho do bacharel Ludgero dos Santos Sabino e sobrinho do clínico Dr. Januário dos Santos Sabino. Para outros professores, encontramos apenas os dados de naturalidade, não tendo sido possível mapear a filiação ou as origens sociais e étnicas familiares, como foram os casos de João da Mata Araújo, Guilhermina Azambuja Neves e Thomázia Siqueira de Vasconcellos.

No tocante à formação e ao ingresso no ofício, a grande maioria dos educadores escolhidos experimentou o sistema de formação pela prática, no interior das escolas primárias, tendo servido como adjuntos das escolas públicas entre os anos de 1860 e 1870 (SCHUELER, 2002). Encaixavam-se, nesse perfil: Antonio Estevão da Costa e Cunha, Antonio José Marques, Armando de Araújo Cintra Vidal, Augusto Candido Xavier Cony, Francisco Alves da Silva Castilho, Luiz Augusto dos Reis, Januário dos Santos Sabino (pai), Januário dos Santos Sabino (filho), João Rodrigues da Fonseca Jordão e João José de Povoas Pinheiro. Apenas um deles havia passado pela Escola Normal, Gustavo José Alberto, na Bahia, e três procederam à continuidade dos estudos, adquirindo formação acadêmica superior, a saber, Antonio Estevam da Costa e Cunha, formado em Farmácia; Manoel José Pereira Frazão, formado em Matemáticas e Ciências Naturais pela Academia Militar; e Joaquim José de Carvalho, doutor em Medicina.

A atuação em escolas e colégios particulares, como professores, diretores e/ou proprietários, também não apareceu como fato incomum nas trajetórias analisadas. Assim, dez professores exerceram o magistério particular: Augusto Candido Xavier Cony, Francisco Alves da Silva Castilho, Guilhermina de Azambuja Neves, Gustavo José Alberto, Luiz Augusto dos Reis, João Rodrigues da Fonseca Jordão, Manoel José Pereira Frazão, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Rosalina Pereira Frazão e Thomázia de Siqueira Barros e Vasconcellos. Dentre esses, alguns desempenharam a função de diretores e proprietários de escolas, como João Rodrigues da Fonseca Jordão, casado com a professora pública e particular Angélica de Athayde Jordão, proprietários de escolas na Lagoa e em Botafogo; Guilhermina de Azambuja Neves, proprietária do Colégio Azambuja Neves, no Engenho Velho; Joaquim José de Carvalho, proprietário do Colégio Amorim Carvalho; Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, proprietária de colégio de meninas no centro da cidade e no Catete<sup>15</sup>; Rosalina Pereira Frazão, casada com o professor Manoel José Pereira Frazão, proprietária de escola de meninas na Lagoa; e Thomázia de Siqueira Vasconcellos, casada com o professor Philippe de Barros e Vasconcellos, proprietária de

15 A trajetória da professora Maria Guilhermina de Andrade foi recentemente investigada pela historiadora Carla Chamon, em tese de doutoramento (2006).

escola primária de meninas na freguesia de Santa Rita. São notáveis os casamentos endogâmicos e a existência de famílias que se reproduziam no ofício, atuando nas escolas públicas e/ou nas particulares da cidade (SCHUELER, 2002).

Outro dado relevante foi o o envolvimento e a atuação expressiva desse grupo de professores em diversas outras atividades, para além da atuação docente nas escolas públicas primárias em que se destacaram, por exemplo: José João de Povoas Pinheiro, fundador e sócio do Grêmio dos Professores Públicos da Corte; Luiz Augusto dos Reis, secretário da Comissão Executiva Permanente do Professorado, redator-chefe do periódico *O Ensino Primário* (1884), poeta e jornalista; Francisco Alves da Silva Castilho, delegado da Instrução Pública de Campo Grande, autor de cartilhas e livros didáticos, além de colaborador em revistas pedagógicas publicadas na cidade; Januário dos Santos Sabino, pai, presidente do Conselho Diretor do Clube de Professores Primários da capital; Manoel José Pereira Frazão, redator das folhas *A Verdadeira Instrução Pública* (1872-1873) e a *Escola* (1877-1878), autor de obras didáticas, manifestos e artigos para a imprensa e membro do Conselho da Instrução Pública da Corte; Antonio Estevão da Costa e Cunha, farmacêutico, professor primário e secundário, autor de obras didáticas, colaborador na revista *Instrução Pública* (1872-1874); Augusto Candido Xavier Cony, professor público e diretor de escola particular, colaborador na revista supracitada; José Joaquim de Amorim Carvalho, médico legista, atuante na Província do Paraná, em Buenos Aires e no Exército imperial, proprietário de escola particular na Freguesia da Glória; além dos vários autores de livros e obras didáticas para uso nas escolas primárias, poesias, contos, crônicas e artigos para a imprensa pedagógica ou jornalística.

Diante desses aspectos inicialmente mapeados, podemos observar como esses indivíduos, que pertenciam a um grupo de intelectuais da segunda metade do século XIX, mantiveram uma participação ativa no cenário educacional da época, atuando também como autores de livros e de materiais didáticos e participando de diversas modalidades de produção escrita, como memórias, relatórios sobre escolas e práticas, cartas, correspondências, petições, crônicas, textos em prosa e em versos, entre outras. Esse fato revelava nitidamente como esses profissionais manejavam variadas práticas e partilhavam dos códigos da cultura letrada.

O quadro de professores selecionados nos remete a um perfil de pessoas ativas e participantes no contexto em que estavam inseridas. Afinal, por meio da imprensa e das Conferências Pedagógicas, não somente contribuíam para o debate sobre a educação imperial, mas também, e principalmente, disputavam entre si idéias, opiniões e propostas políticas para a sociedade (BORGES; TEIXEIRA, 2004). De acordo com Trebitsh (apud GONTIJO, 2005, p. 61), tais aspectos são fundamentais para nortear os estudos sobre as sociabilidades entre intelectuais: a relação com o político, a definição de valores próprios e o papel das representações. Assim, inexistente meio intelectual sem a existência de um espaço de debates, ou seja, de lugares de sociabilidades, que são condição para a elaboração intelectual.

Um bom exemplo da intervenção política em prol dos interesses da categoria foram os professores Manoel Frazão e Luiz Augusto dos Reis. O primeiro, autor de *Cartas do Professor da Roça* (1863) e signatário do *Manifesto dos Professores Públicos* (1871), pertenceu ao Conselho de Instrução Pública, de onde saiu para ir à Europa estudar a organização do ensino público, já em tempos de República (SCHUELER, 2005)<sup>16</sup>. A produção escrita de materiais e livros para uso das escolas primárias também esteve presente entre as funções assumidas por esse professor. Ainda em 1863, apresentou ao Conselho de Instrução Pública as *Postilas de Arimética*. Anos depois, publicou as *Postillas de grammatica portugueza e Noções de geographia do Brasil para uso da mocidade brasileira*, todos aprovados para uso das escolas primárias.

Luiz Augusto dos Reis, que também foi nomeado pelo governo republicano para visitar as instituições educacionais européias (1890), colaborou como jornalista para a publicação de artigos críticos ao ensino imperial, em inúmeros periódicos e revistas, como *O Loreense e o Echo Municipal de São Paulo*, *O Estandarte*, *A Revista do Brasil* e *O Ensino Primário*.

A presença das mulheres nos grupos de sociabilidade intelectual do período, como professoras e praticantes da escrita, também não era irrelevante, ainda que mais tímida em relação à masculina. No grupo selecionado para a pesquisa, é significativa a participação de algumas professoras primárias, como autoras de livros didáticos, artigos e outras obras, destacando-se, entre elas, Guilhermina de Azambuja Neves e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

Guilhermina de Azambuja Neves, natural do Rio de Janeiro, foi diretora do Colégio particular Azambuja Neves e professora da escola pública de meninas da Candelária. Dedicou-se ao magistério, defendendo a introdução de novas metodologias de ensino intuitivo nas escolas primárias, tendo publicado alguns de seus textos na década de 1880, entre os quais: *Methodo brasileiro para o ensino da escripta: collecção de cadernos, contendo regras e exercícius*, *Methodo intuitivo para ensinar a contar, contendo modelos, tabellas, taboadas, regras, explicações, exercícius e problemas sobre as quattros operações* e *Entretenimento sobre os deveres de civilidade, colleccionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos*.

Outra professora que se destacou no campo educacional nesse período foi Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. De acordo com a historiadora Carla Chamon (2006), ela nasceu em 1839, em Ouro Preto, Minas Gerais. Era branca, solteira, sem filhos, sem grandes recursos financeiros. Foi professora, tradutora e escritora. Em 1864, então com 25 anos de idade, abriu um colégio para a educação de meninas, na vila de Vassouras. Em 1869, fundou o Colégio Andrade na cidade do Rio de Janeiro, estabelecimento que ela dirigiu até 1905, auxiliada por suas irmãs e com algumas pequenas interrupções.

16 Sobre a participação política dos professores e o movimento associativo da categoria, ver, por exemplo: Manifesto dos Professores da Instrução Pública Primária de 1871, analisado por Lemos (2006), e, ainda, Schueler (2002, 2005).

A atuação profissional de Maria Guilhermina não se resumiu ao Colégio Andrade e à capital do Império. Em 1883, viajou para os Estados Unidos, onde permaneceu até 1887 estudando os métodos froebelianos na Academia Kraus Boelte, em Nova York. A partir dessa viagem, ganhou visibilidade nacional e reconhecimento no meio educacional. Ao retornar do exterior, abriu um jardim da infância, o *Kindergarten Modelo*, e foi convidada a participar de importantes reformas de instrução, como as ocorridas em São Paulo (1890) e em Minas Gerais (1906). Na capital mineira, atuou como diretora de um grupo escolar entre 1907 e 1913, cargo no qual se aposentou em 1918. A sua produção escrita foi significativa. Maria Guilhermina escreveu um livro sobre a história do Brasil e outro sobre o jardim de infância, bem como livros de leitura para o ensino primário. Além disso, traduziu algumas obras pedagógicas de autores norte-americanos.

No grupo de professores que selecionamos é significativa a participação de algumas professoras primárias como autoras de livros didáticos, de artigos, de Conferências Pedagógicas e outras obras, destacando-se Adelina Lopes Vieira, irmã de Julia Lopes, Guilhermina de Azambuja Neves, Luiza Emilia da Silva, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Rozalina Frazão e Thomázia Siqueira de Vasconcellos. Assim, para a compreensão da atuação feminina no magistério oitocentista são relevantes as pesquisas sobre a história dos processos de profissionalização e feminização docente, as quais, conforme argumentou Viñao (2004, p. 352), têm conduzido às histórias de vida dos alunos e professores, aos escritos autobiográficos, aos diários, aos relatos de vida, aos escritos docentes produzidos por demandas diversas e específicas das práticas escolares, às “escrituras marginais, efêmeras, ordinárias ou pessoais, assim como pelos processos de recepção e apropriação dos textos escritos, ou seja, pela escritura e a leitura como práticas sociais e culturais efetuadas por quem escreve e lê” (p. 231)

Considerando nossa hipótese inicial de trabalho<sup>17</sup>, podemos sustentar que os professores analisados neste estudo pertenciam a um grupo de intelectuais da época, tal como ocorria também com os professores secundários do Colégio Pedro II e da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (GASPARELLO; VILLELA, 2006). Eles se destacaram tanto pela produção escrita (obras didáticas, poesias, poemas, livros, artigos para a imprensa, memórias etc.) quanto pela participação intensa nos grupos de sociabilidade intelectual e política da cidade, tais como os Clubes Literários e as Associações e Sociedades Culturais, Científicas, Filantrópicas e Assistenciais.

---

17 O projeto de pesquisa em andamento junto ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (UERJ) intitula-se *Professores primários como intelectuais na Corte imperial: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1889)*.

## REFERÊNCIAS

- BLAKE, Augusto Vitorino Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902. 7 v.
- BORGES, Angélica; TEIXEIRA, Josele. Homogeneizando Mestres: positivities and effects of the Pedagogical Conferences of the Imperial Court (1872-1889). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, II. **Anais...** Curitiba, Paraná, 2004.
- BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: Eu ensino, logo existo. **Revista da História das Idéias**, Coimbra, Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 85-134, 2003.
- CATANI, Denice. Estudos de História da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CHAMON, Carla. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade**: a trajetória profissional de uma educadora. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 239-256.
- VILLELA, Heloísa; GASPARELLO, Arlete. Uma identidade social em formação: os professores secundários no século XIX brasileiro. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IV. **Anais...** Uberlândia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento de uma pedagogia**: os professores/autores de livros didáticos na escola secundária brasileira (1860-1900). Projeto de pesquisa, Faculdade de Educação da UFF, Niterói, RJ, 2003. Mimeografado.
- GOMES, Ângela de Castro. **História e Historiadores**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GONDRA, José. **Artes de Civilizar**. Medicina, Higiene e Educação na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- GONTIJO, Rebeca. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima. **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005. p. 259-284.
- GOUVÊA, Maria Cristina. Discursos, saberes e poder: estudo das escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900). Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho História da Educação-GT2. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29**. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. Caxambu, 2006. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Mestre: profissão professor(a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 2, p. 39-59, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LEMOS, Daniel. **O discurso da ordem**: a constituição do campo docente na Corte imperial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Le Temps de Professeur**: analyse socio-historique de le profession enseignante au Portugal. Lisboa: INIC, 1987. 2 v.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 6, 1992.

SÁ, Nicanor. A profissão docente: do servidor público ao proletário. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. CD-ROM.

SCHUELER, Alessandra. **Professores primários como intelectuais na Corte imperial**: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1889). Projeto de pesquisa NEPHE/UERJ, Rio de Janeiro, 2007-2009. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 9, p. 109-139, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Práticas docentes femininas e representações sobre as escolas da Corte imperial nos textos escritos por professoras primárias (1870-1880). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA. Professores/professoras: textos, imagens e sons, III. **Anais...** Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro**: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias. (1870-1890). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial (1870-1889). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997.

SOUZA, Maria Cecília. Professores e professoras: retratos feitos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX). Fontes, objetos e perspectivas da pesquisa em história da educação no século XIX. In: GONDRA, José (Org.). **Dos arquivos à escrita da história**: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001. p. 73-96.

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. **Caminhos do saber escolarizados**: produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VILLELA, Heloísa. Do artesanato à profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** – século XIX. Petrópolis: Vozes, v. II, 2005. p. 104-115.

\_\_\_\_\_. A Imprensa Pedagógica e constituição da profissão docente: alguns embates. In: GONDRA, José. (Org.). **Dos arquivos à escrita da história**: a educação brasileira entre o Império e a República. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. p. 97-108.

UEKANE, Marina. **Educar no Método de Educar**: Um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854 – 1888). Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VIÑAO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.) **Educação, Memória, História**. Possibilidades, leituras. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.333-373.

Recebimento em:	30/09/2006
Aceite em:	31/10/2006

# Educação e sociedade: o público e o privado na constituição de 1891

João Carlos da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

A história constitucional do Brasil tem sido importante fonte de estudos e pesquisas para os profissionais da educação, sobretudo acerca dos conflitos entre os defensores do público e do privado. Os embates entre os católicos e liberais, os positivistas e os católicos deste o início do século XX expressavam essa disputa. No crepúsculo do Império, o que importava era legalizar as liberdades dos indivíduos, valores considerados os mais sagrados da época. Enfatizando a Carta de 1891, objetivamos discutir as relações e os conflitos entre o público e o privado.

**Palavras-chave:** Educação. Público. Privado.

## Abstract

The constitutional history of Brazil has been important source of studies and research for the professionals of the education. To understand part of the educational organization in Brazil does without a intent reading on the legislation education. In the twilight of the Empire, what it mattered was to legalize the freedoms of the individuals, considered values more sacred of the time. Emphasizing the Letter of 1891, we objectify to argue the relations and the conflicts between the public and the private one in the Brazilian education, at the beginning of the Republic.

**Keywords:** Education. Public. Private.

---

<sup>1</sup> Professor, membro do Colegiado do Curso de Pedagogia/UNIOESTE, Cascavel-PR. Doutorando em Educação/UNICAMP. Membro do Grupo de pesquisa HISTEDBR/GT – Cascavel. E-mail: jcsilva@unioeste.br

## Introdução

Aos discutirmos a questão do público e do privado no campo educacional certamente que não estaremos inaugurando tal iniciativa. Muita tinta e papel já foram gastos no tratamento desse tema. Todavia, ainda estamos muito distantes de pôr um fim a esse debate, em cujo campo muitos trabalhos se destacam<sup>2</sup>. O embate entre o público e o privado, tão em moda, é mais um capítulo da longa jornada cheia de conflitos e confrontos no interior da sociedade brasileira.

Desde os anos sessenta, assistimos a esse estreitamento da atuação estatal no campo da educação, com o incentivo à participação da iniciativa privada, sob a justificativa de “desafogar o orçamento público” e viabilizar a absorção da demanda reprimida, atribuindo ao ensino particular um papel “complementar” ao público. A rigor, as disputas entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada estiveram sempre presentes, ainda que implicitamente, ao longo da história da educação brasileira.

A partir de 1990, as relações entre ambos os setores se acirram em função do processo crescente de reforma do Estado brasileiro, por meio do processo de privatização dos serviços públicos, com reflexos importantes no campo educacional. Neste início de século, tais relações são recolocadas em pauta, agora no âmbito federal, por meio das Parcerias Público-Privadas (PPPs), consideradas pelo atual governo como a única saída para os investimentos em grandes obras e a geração de empregos. Tais iniciativas vêm repercutindo nos encaminhamentos da escola pública brasileira. Partimos das seguintes indagações: como se deu as relações entre o público e o privado no contexto da constituição de 1891? Como entender esse conflito?

### **A questão do público e do privado no contexto do liberalismo: reordenando as prioridades educacionais**

A idéia de público estava relacionada à escola popular, voltada a toda a população. Foi com esse significado que, no final do século XIX, se difundiu a idéia de escola pública, articulada a um sistema de ensino mantido pelo Estado. Destinava-se à escola primária a competência do ensinar a ler, escrever e a contar, no sentido de atender as massas. Saviani (2005, p. 2), ao tratar sobre a problemática do público e do privado na história da educação no Brasil, alerta para as confusões entre o entendimento da “escola pública” e do “Estatal” em uma sociedade de classes:

2 Sobre o tema ver ALMEIDA (1989), AZEVEDO (1943), HAIDAR (1972), NAGLE (1976), REIS FILHO (1995), ALVES (2003), LOMBARDI (2005), WATANABE MINTO (2006).

Sabemos que público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, o público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses da elite. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivo, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade.

Locke, formulador do liberalismo, estabelecia a idéia de instituir um governo civil baseado na liberdade. O individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e, mais recentemente, a democracia foram as bases que nortearam a estruturação da sociedade moderna e sua pedagogia. O século XIX marcou o triunfo da doutrina liberal sob a profecia de que o regime das liberdades política, econômica e individual era condição necessária para a prosperidade de todos. O liberalismo também ficou denominado como a doutrina do *laissez-faire*, isto é, *façam o que bem entenderem*, o grito de guerra dos comerciantes, ao mesmo tempo em que buscava tornar a classe operária amiga da liberdade e colocar industriais e banqueiros contra o poder econômico e político absolutista.

Em tempos de constituinte (1890), ainda que limitada à participação dos setores economicamente mais representativos, os mais diferentes temas apareceram nos debates, como jornada de trabalho, salário e estabilidade no trabalho, constituindo reivindicações que estiveram inseridas na plataforma do Apostolado. Eram essas algumas das questões que os positivistas ortodoxos colocavam em debate nacional. A liberdade espiritual, o fim dos privilégios católicos, a imposição da vacina obrigatória, a separação entre o poder espiritual e o poder temporal e a questão indígena também ganharam importância no conjunto das suas preocupações. Cobravam do Governo Provisório atitudes e ações claras e efetivas em torno desses assuntos considerados primordiais. Ou seja, almejavam uma nação organizada, com um planejamento que incorporasse todos os setores da sociedade e estivesse amparado em um programa educativo que articulasse todas essas ações. Ainda que sob a pressão das oligarquias mais conservadoras, o positivismo comtiano, no Brasil, saía em defesa de uma política de integração ou inclusão social dos setores considerados excluídos da sociedade.

Adam Smith (1993), formulador da economia política clássica, no século seguinte, em *A Riqueza das Nações*, por sua vez definiu o papel do governante como aquele capaz de alcançar a riqueza de seu país, através de um conjunto de medidas que, adotadas de maneira coerente, levariam à prosperidade. Bastaria tão somente permitir a competição entre as nações, na qual o Estado deveria intervir o mínimo possível.

Alexis de Tocqueville (1992), ao discutir o processo revolucionário francês, refere-se à liberdade como sendo o ápice da conquista do homem moderno e capaz

de retirar os cidadãos do isolamento. Seu princípio está associado ao individualismo, de modo que, antes de tudo, para os liberais, está a liberdade individual, correspondente à liberdade de pensamento, de expressão e de crença, e da qual decorre a liberdade econômica, a intelectual, a política e a religiosa. Os ideais do liberalismo contaminaram os quatro cantos do planeta, produzindo reformas políticas e inspirando reformas constitucionais em diversos países. Stuart Mill, no texto *Sobre a Liberdade*, faz a defesa intransigente da liberdade moderna, traduzida na forma da liberdade econômica e da liberdade de pensamento como fontes imprescindíveis para o aperfeiçoamento humano<sup>3</sup>.

O século XIX, ao marcar o surgimento de instituições jurídicas e parlamentares, de constituições, sufrágio universal e a defesa da alfabetização como símbolos do ideário liberal democrático, estabeleciam-se as regras civis e políticas da organização capitalista.

A sociedade capitalista, tal como se organizava no final do século XVIII e início do XIX, propunha uma nova concepção de educação, em correspondência com as transformações econômicas, a partir da afirmação da sociedade liberal, fundamentada em um sistema de competição social e econômica. A doutrina liberal atribuía à educação escolar um papel preponderante na construção da sociedade. Nesse sentido, era na direção de uma ordem liberal que a escola deveria ser organizada. Um novo homem deveria ser formado sob as virtudes do caráter, da honra, da coragem, do altruísmo e da disposição ao trabalho.

A essência da relação capitalista passou, cada vez mais, a identificar-se com a produção de mercadorias, cujo sustentáculo era a propriedade privada. Marx, em *Para Crítica da economia Política* (2000), ajuda nos a pensar essa questão quando afirma que “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa que domina tudo”. Esse novo anseio social implicava a existência de uma sociedade dinâmica, composta por homens empenhados em construir uma nova ordem. Em suma, o projeto dos liberais é de um Estado minimalista, limitado às funções de policiamento, justiça e de defesa nacional.

Foi dentro dessa configuração econômica e política que os debates educacionais aconteceram no âmbito da constituinte republicana de 1891, em que interesses de natureza pública e privada se punham à mesa. Destituído o poder monárquico e hereditário,urgia estabelecer as novas regras da ordem republicana com a instauração da Assembléia Nacional Constituinte. Foram nomeados 268 membros, em sua maioria médicos, advogados e engenheiros, ou seja, um congresso elitista e liberal. Precisou-se de apenas três meses para que aprovassem, sem maiores discussões, o projeto encaminhado pelo executivo. Essa Assembléia foi marcada por um forte colorido liberal-positivista, com acentuada inspiração dos ideais americanos de sociedade. O nome dado à nação – “República dos Estados

---

3 MILL, J. Stuart. *Sobre a liberdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. p. 112.

Unidos do Brasil” – sinalizava a influência do americanismo. O sopro liberal agitava a bandeira nacional, com o novo símbolo do país inscrito em seu centro, ou seja, os lemas da “ordem” e do “progresso”.

Finalmente, em 24 de fevereiro de 1891, deu-se a promulgação da Constituição, nos seguintes termos: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos e promulgamos [...]”<sup>4</sup>. Composta por 97 artigos, o documento apresenta uma estrutura liberal com característica descentralizadora. A liberdade aparece como um valor absoluto, base de todos os outros direitos, subordinando a ela o conjunto dos preceitos constitucionais.

Em seu art. 6º, a Constituição de 1891 afirmava os objetivos republicanos: “[...] assegurar o livre exercício dos direitos dos cidadãos e a livre ação das autoridades constituídas”<sup>5</sup>. Delegou-se às antigas províncias, agora novos Estados federados, a tarefa de auxiliar na “manutenção da ordem e da segurança pública, defesa e garantia da liberdade”<sup>6</sup>. Com a força militar, o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, chefe do governo provisório, buscava defender a unidade nacional em torno dos interesses liberais da economia.

### **As contradições entre o público e o privado: o liberalismo como solução da questão educacional**

O ideário liberal considera que a desigualdade é o resultado natural da evolução dos indivíduos e não da estrutura econômica, idéia que funda a concepção de sociedade e de educação estabelecida no texto constitucional. O laicismo torna-se a palavra-chave, conforme ficou determinado no art. 72, na Constituição Federal de 1891, sobre a “Declaração de Direitos”: Todos são iguais perante a lei. “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...]. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1990, p. 87).

A igualdade, valor importante para a doutrina liberal, não significava igualdade de condições materiais. Assim como os homens não são iguais em talentos e capacidades, segundo essa concepção, eles também não podem ser iguais em riquezas. A posição liberal limitou-se a oferecer a igualdade jurídica, ou seja, a igualdade formal de direitos civis. A igualdade social não fazia parte do rol dos direitos anunciados. Dessa forma, as afirmações dos autores clássicos convergiam para o fato das diferenças individuais como fenômeno natural do desenvolvimento social, idéia que marcou a diferença em relação à educação das classes sociais. A chegada da maquinaria à Europa, por outro lado, impunha aos liberais um dis-

---

4 BRASIL, 1990, p. 87.

5 Idem

6 Ibid..

curso contraditório, ao reconhecer a necessidade de oferecer uma educação mínima aos trabalhadores, necessária à formação da mão-de-obra para a produção em grande escala. Esse processo se deu nos debates durante as constituintes, em torno da possibilidade concreta de se oferecer a educação para todos através da criação de um sistema nacional de ensino, em função da urgência da modernização social e econômica no Brasil.

A passagem do Império para a República representou, no âmbito da educação, uma nova orientação pedagógica. Esse momento indicava o enfraquecimento da pedagogia jesuítica, emergindo uma proposta educacional nutrida na concepção da economia livre. A pedagogia republicana repousava sobre uma ordem social, ainda que precária, fundamentada numa sociedade aberta, livre e democrática, atribuindo à educação o papel de agente da reforma social através da edificação do Estado liberal, projetado no século XVIII, na Europa. O liberalismo era apresentado pelas forças republicanas como o valor mais sagrado, superior inclusive à educação.

Nessa perspectiva, a Carta de 1891 estabeleceu, em seu art. 179, o seguinte: “A constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, a segurança individual, e à propriedade [...]”. Esses princípios indicavam a posição do Brasil dentro da lógica da economia de mercado, fazendo do liberalismo uma filosofia de Estado. O que importava era a institucionalização e a garantia dos direitos e liberdades dos indivíduos como valor supremo da ordem social em curso. O acesso ao ensino, a exemplo do que preconizava Smith, era uma conquista determinada pelas virtudes e interesses individuais. Com isso, a obrigatoriedade do ensino tornava-se dispensável, não aparecendo nas duas primeiras constituições brasileiras.

A educação, nesse sentido, assumiu a responsabilidade de disseminar e desenvolver o espírito cívico, fazendo do Brasil uma nação de cidadãos, ou seja, de homens livres, longe das amarras de qualquer poder centralizador. No centenário da Revolução Francesa, o Brasil, a sua moda republicana, exaltava aqueles princípios, colocando-os como farol de sua ordenação jurídica.

A educação, que já aparecia na Constituição de 1824, no título VIII, sobre “As garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, foi reafirmada na Carta de 1891, no capítulo sobre a “Declaração dos Direitos”. São dois momentos históricos que afirmaram a importância da educação, mas inserida nos direitos mais genéricos, como o da liberdade individual. Assim, a “gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos”, no Art. 179 da Constituição Imperial, caracterizou-se como uma retórica que propriamente resulta de uma exigência social<sup>7</sup>.

No capítulo IV, artigo 35, da primeira constituição republicana, o ensino aparece dentro das atribuições do Congresso. Educação e política no regime democrá-

7 Cf. FÁVERO, op. cit., p. 22.

tico representativo tornaram-se sinônimas. Competia, então, aos representantes do povo “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]”, bem como “[...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; [...]”.

Assim como os princípios da liberdade e dos direitos políticos proclamados na França em 1789, a Carta de 1891 anunciou o Estado laico e as garantias dos direitos individuais. FÁVERO analisando a presença da educação no bojo das discussões da primeira constituinte republicana, diz que:

Como decorrência disso tudo, pode-se dizer que a constituinte avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais. (FÁVERO, 1996, p. 79).

A unidade nacional deveria ser assegurada por uma ação pedagógica, dirigida pelo Estado Nacional<sup>8</sup> e concretizada pela escola. A grande tarefa da constituição republicana de 1891 foi estabelecer as bases jurídicas à unificação do país, em direção à harmonia social, ideal tão caro aos positivistas.

## Considerações finais

Vimos que a ordenação jurídica de um país consiste na fixação daqueles princípios mais hegemônicos de um determinado momento histórico. A Constituição Republicana de 1891 inspirou-se nos ideais da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Tornou legal o Estado laico, que passou a implementar uma política messiânica de liberalização total do país, em correspondência com as transformações sociais no mundo.

A República nasceu amparada nos ideais de progresso, da democracia e do pensamento nacional-desenvolvimentista. Foi ela resultante das mudanças materiais ocorridas no final do Império em torno do progresso, fundamentada no ideário liberal de sociedade de educação.

A Carta de 1891 foi a celebração máxima das liberdades individuais e da democracia, instituindo uma pedagogia sintonizada com a lógica da economia livre. O que importava nesse momento era legalizar os direitos e as liberdades individuais, valores considerados os mais sagrados da época. O acesso à educação formal estava subordinado aos princípios liberais, não ocupando uma função obrigatória. Essa pedagogia sinalizava que o saber era determinado pela capacidade, interesse e virtude de cada indivíduo.

O embate entre o público e o privado expressa os interesses econômicos, que, no Brasil, desde suas raízes históricas, se caracterizam pela apropriação do público através das forças do privado. Dessa forma, assistimos expansão cada vez maior

---

8 Ibid., p. 101.

da privatização dos espaços públicos, exprimindo uma concepção de sociedade em que o conceito de público perde sua dimensão social, valorizando os interesses estritamente do mercado.

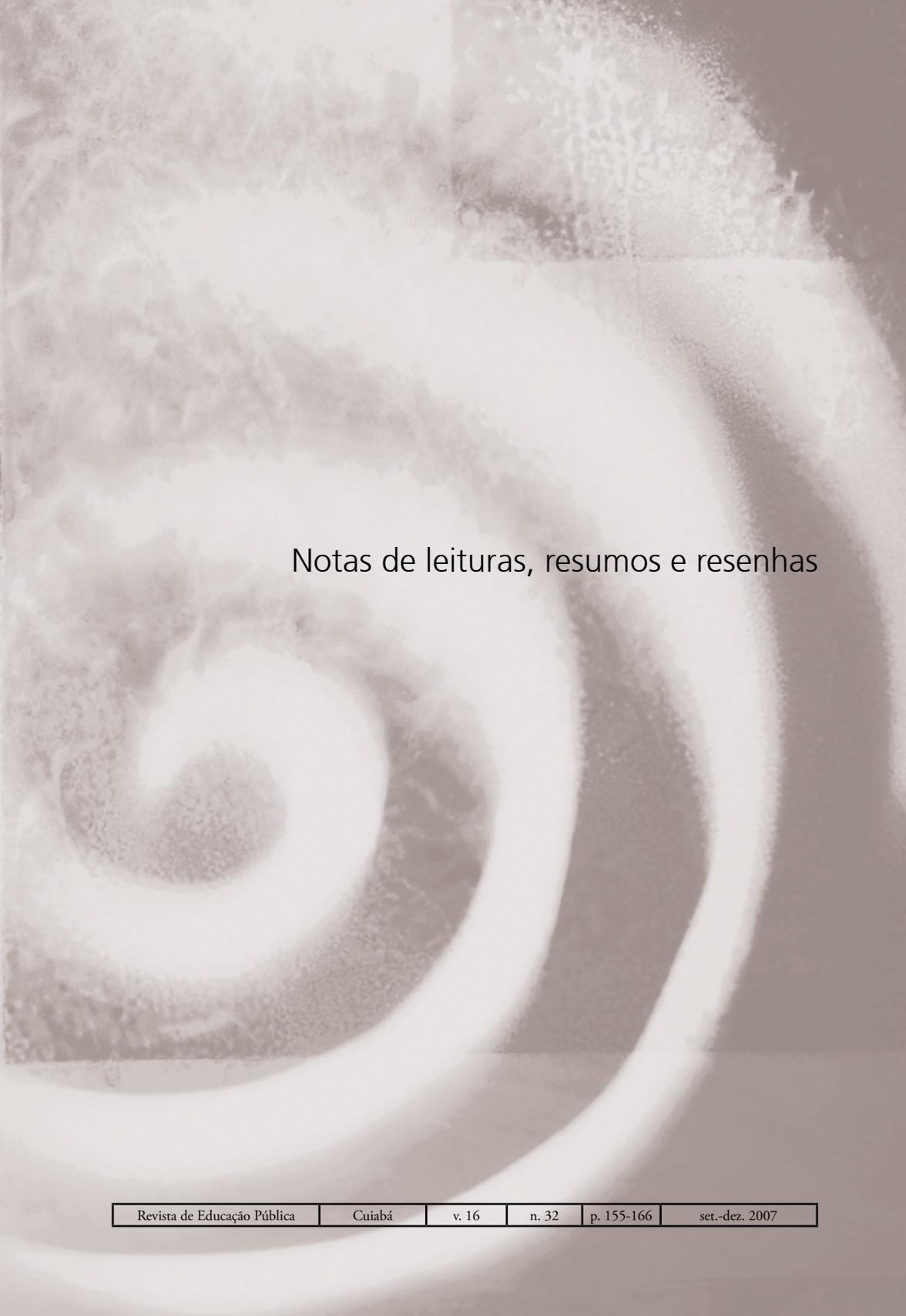
Entendemos que a concepção liberal não tem a receita ideal para a solução desse problema ao eleger o mercado, representado pelos empresários como o segmento privilegiado e ideal a ser seguido. As ações das políticas nesse setor visaram sempre adequar o ensino ao modelo de desenvolvimento capitalista correspondente. Nesse prisma, as reformas educacionais empreendidas, inclusive as atuais, procuraram modernizar o país às exigências do capital internacional. O debate atual, no que diz respeito à escola pública contemporânea, tem se resumido na redefinição do papel do Estado em relação a sua manutenção.

## Referências

- ALMEIDA Jr., Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil: (1500-1889)** História e Legislação. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. 365 p.
- BONAVIDES, P; ANDRADE, P. de. **História Constitucional do Brasil**. Brasília: Civilização brasileira, 1990.
- BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Senado Federal, Brasília, 1990.
- FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. 3. ed. São Paulo: Difel, tomo III, 1982.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores associados, 1996. (Coleção memória da educação)
- LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da educação pública**: elementos para a crítica da teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em História e filosofia da educação) FE-UNICAMP Programa de Pós-graduação em Educação, 1994.
- LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1992.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **História da escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 1-29.
- MILL, J. Stuart. **Sobre a liberdade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Para a Crítica da economia política**. Abril Cultural: São Paulo, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SMITH, A. **A Riqueza das nações**: investigações sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1993.
- TOCQUEVILLE, A. **O Antigo Regime e a Revolução**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

Recebimento em:	13/03/2007
Aceite em:	13/04/2007





Notas de leituras, resumos e resenhas



# RISCAROLLI, E.

## Educação, liderança e consciência política de mulheres camponesas.

Cuiabá: PPGE/ UFMT, 1988. 148 p.

Edna Fernandes do Amaral<sup>1</sup>

A participação de mulheres nos diversos setores do mercado de trabalho, na política e, em especial, nas lideranças de movimentos sociais vem aumentando significativamente. O IBGE (2003) mostra dados estatísticos muito importantes nesse sentido. O mais interessante, afirma Lady Aquino, coordenadora do Grupo de Trabalho Amazônia (GTA), é que elas estão na gestão de movimentos não necessariamente feministas. Zezé Weiss, especialista em desenvolvimento social e sociedade civil do Banco Mundial, reafirma essa constatação, referindo-se a duas lideranças brasileiras das redes sociais GTA e ASA (Articulação no Semi-Árido Brasileiro): “elas vêm influenciando as políticas públicas e sociais e melhorando a vida de muita gente” (WEISS, 2005)<sup>2</sup>

Nesse contexto, a dissertação de mestrado *Educação, liderança e consciência política de mulheres camponesas*, de Eliseu Riscarolli, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT), é um texto que muito tem a contribuir neste debate, seja na perspectiva das relações de gênero e do papel da mulher no seu próprio processo de libertação; seja na importância da educação popular para a formação educacional e política de lideranças sindicais e dos movimentos populares (sociais).

A pesquisa atenta especialmente para compreender “o processo de educação popular e da participação política a que as mulheres se submetem nos movimentos sociais do município de Juína (...)” (RISCAROLLI, 1988, p.11). Procura, ainda, demonstrar o modo pelo qual elas vão enfrentando as contradições do processo, construindo e legitimando a sua liderança nas diversas instâncias de participação.

O texto é organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-nos um breve e rico histórico das formas como a mulher foi tratada em todos os campos da política, da educação e do trabalho, dando grande destaque à história da mulher em Mato Grosso.

---

1 Mestranda GPMSE

2 Artigo “As mulheres que fazem os movimentos sociais” in [www.uol.com.br/folha/dimenstein/comunidade](http://www.uol.com.br/folha/dimenstein/comunidade) de 08/03/2005, Acessado em 01/06/2007.

Aponta que também aqui, em Mato Grosso, como em toda a história brasileira, a mulher sofre um processo de desvalorização, mas não se rende a ele e encontra na organização, nas lutas feministas, no movimento social e religioso forças para conquistar sua emancipação e assim exercer sua cidadania política. Sempre mesclando debates acadêmico-científicos de autores de renome e depoimentos das próprias mulheres envolvidas nas lutas sociais, vai-nos mostrando que, mesmo sem conhecer uma teoria que as fundamente, adquirem consciência e entendem que o processo de conquista de um bem para a comunidade é tenso e, por vezes, lento, no qual, além de reconhecerem que em determinados momentos devem fazer concessões e em outros devem recrudescer a luta.

Coletivamente, afirma, o grupo vai descobrindo, através da práxis, que a história se desenvolve numa tensão e lutas constantes. Assim, em seu segundo capítulo, traz os avanços e as contradições da prática educativa do movimento camponês, destacando o trabalho de Juína, seu campo de pesquisa. Um grupo que, segundo Riscarolli, no seu processo de desenvolvimento, passa por etapas de amadurecimento. Ademais, aponta características que dão condições e possibilitam a aprendizagem, que, de acordo com ele, se desenvolve em dois momentos: no primeiro, os componentes do grupo internalizam a fala e a postura das lideranças – entrada no grupo –; no segundo, há um despertar e a compreensão do caráter educativo que o movimento proporciona. Seria, conforme o autor, a passagem da consciência ingênua para uma consciência da práxis. É importante lembrar, no entanto, que o lugar historicamente ocupado pela mulher é/foi culturalmente construído e que, portanto, não é apenas através de cursos que se dará a formação e o aprendizado de novas relações de gênero, seja nos sindicatos, nas pastorais, seja nas comunidades eclesiais de base. Os depoimentos de mulheres envolvidas nesses grupos apontam para a contribuição das mediações e ferramentas para sua formação pessoal e de sua consciência, bem como na produção coletiva de novos valores. Nos capítulos que se seguem, situa Juína na história de Mato Grosso e do Brasil, destacando que a região passou pela exploração da agricultura, do garimpo e da madeira, sua principal fonte de renda econômica. Destacam os diversos movimentos e grupos organizados que lá atuam seus fluxos e refluxos diante das dificuldades enfrentadas (financeiras, políticas, religiosas etc.) e, a inserção das mulheres nesse processo, não deixando de ressaltar, no quarto capítulo, as representações delas próprias a esse respeito: sua tríplice jornada de trabalho casa/roça/movimento; casa/escola/movimento, que geralmente se inicia por volta de quatro/cinco da manhã e se estende até às 21/22 horas. O destaque vai para os depoimentos daquelas que apontam suas lutas dentro e fora de casa, da família e no próprio movimento, deixando claro que, muito além dos cursos de que participam e dos espaços proporcionados pelos movimentos sociais políticos e/ou religiosos, existe um desejo de mudança que lhes é anterior e diz respeito a cada uma. Talvez se possa dizer que a mudança mais significativa para a sociedade é aquela que começa com a construção do sujei-

to que, na relação com o(a) outro(a), constrói uma coletividade. Eliseu Riscarolli encaminha-nos, dessa forma, para uma discussão sobre um projeto de sociedade no qual a mulher, com sua entrada nas lutas políticas, nos movimentos, confere uma nova concepção de como enfrentar as adversidades do mundo do trabalho, abrindo novos espaços para a prática política. O autor então se pergunta: mudou a sociedade ou mudaram as mulheres? E responde: o mais sensato é que ambas mudaram, ainda que algumas transformações não tenham sido percebidas com toda a profundidade. As próprias mulheres falam:

A contribuição da mulher para esse projeto de sociedade que os/as trabalhadores/as sonham vai além das necessidades materiais, ela faz uma revolução com o coração para a mudança de comportamento. Não pregamos a aversão pelo trabalho doméstico, a nossa luta é pela valorização do trabalho seja ele qual for (Márcia).

[...] para contribuir com um novo projeto de sociedade a mulher tem que 'sair de casa'. Precisamos estar na luta dos explorados contra os exploradores, pois a dominação pode ser tanto masculina quanto feminina (Olinda).

Nesse projeto, dizem, “cabem homens e mulheres”.

O Autor apresenta as contradições existentes entre os discursos e práticas de homens e mulheres nos movimentos de Juína, pois na maioria das vezes são eles que assumem as lideranças enquanto elas atuam nos bastidores, o que, porém, não significa que o trabalho realizado por elas não tenha importância. Mesmo porque, para o segmento feminino, isso se constitui num compromisso de vida.

Falando de educação e consciência política nos movimentos de Juína, Riscarolli diz que a educação proporcionada por esses movimentos a seus membros tem vital importância na constância das lutas pela conquista e/ou preservação da liberdade, da igualdade e da responsabilidade. Essa importância é percebida nas renovações de práticas do grupo, na formação de novos grupos, na percepção diferenciada da realidade, nas decisões coletivas, na integração e valorização do trabalho da mulher e no respeito à natureza. A mudança, conclui o autor no final de seu trabalho, começa pelo desejo e pelo convencimento de cada mulher e de cada pessoa, de sua situação de exploração e dominação e de sua capacidade de contribuir no processo de libertação de si mesma e de todos(as).

Recebimento em:	05/06/2007
Aceite em:	13/06/2007



# EINSTEIN, Albert. Mi Vision del Mundo.

6. ed. Barcelona: Tusquets, 2006. 233p. <sup>1</sup>

Carlos Maldonado<sup>2</sup>

Nascido em março de 1879 em Ulm, na Alemanha, Albert Einstein viveu até abril de 1955, morrendo em Princeton-EUA, onde passou a viver desde meados dos anos trinta. Na espaciotemporalidade da sua vida testemunhou e viveu alguns dos momentos mais radicais e apaixonados da trajetória humana, entre outros: as duas grandes guerras, a Revolução Russa, a criação e a breve existência da Liga das Nações, a crise econômica de 1929, o surgimento da ONU, a criação do Estado de Israel, a instrumentalização do espaço público, posto a serviço dos fortes numa ingente batalha de perseguição e eliminação dos fracos, o início da Guerra Fria, o macarthismo americano.

É nesse cenário de intensos movimentos e profundas transformações que *Minha Visão do Mundo* se constitui. O livro é uma coletânea de pequenos textos, artigos, cartas, discursos e comunicações escritos entre as décadas de 1910 e 1950. Organiza-se em cinco partes que, grosso modo, poderíamos agrupar em duas: uma em que trata, como testemunho e prospecção, sobre os temas gerais do seu tempo, com enfoques relativos à política, à economia, às questões sociais, à educação, ao sentido de transcendência e religião; e outra na qual expõe com clareza e simplicidade algumas idéias sobre a ciência e seus métodos, alguns dos seus contribuintes e ícones, a física e a Teoria da Relatividade.

Passemos à síntese, organizada arbitrariamente em alguns blocos temáticos:

## a) Estado, sociedade e indivíduo

A visão política de Einstein (1932, p. 68) é marcada por uma profunda crença na centralidade do indivíduo e numa idéia de Estado como artefato humano e serviço: “O Estado é para os homens e não os homens para o Estado. Pode-se dizer o mesmo em relação à ciência”. Essa importância central do indivíduo nasce, entretanto, de um substrato de idealismo moral que, aplicando a si próprio, projeta também ao conjunto da humanidade. É forte a idéia da responsabilidade

---

1 <http://maldonado.squarespace.com/mi-visin-del-mundo-resenha-com>

2 [cmaldonado@terra.com.br](mailto:cmaldonado@terra.com.br)

do indivíduo para com a comunidade. Ela aparece como uma imanência da própria justificação da vida e do seu valor. A sua defesa da individualidade é, assim, a de uma individualidade transcendente, capaz de doar-se ao coletivo, de abdicar-se de si mesma, sendo, concomitantemente, estoíca, solidária e ermitã.

Há em Einstein um arraigado otimismo em relação à espécie e uma fé muito acentuada na força de valores universais e comuns à humanidade. Essa crença faz dele um defensor da idéia de uma sólida estrutura planetária de poder e de processos conducentes à governança global. É ainda possível o entendimento de que essa centralidade individual não nega a condição histórica do ser, colocando-o, porém, como objeto das forças específicas e incontroláveis do seu tempo e das circunstâncias psíquicas que o individualizam: “Não creio, em absoluto, na liberdade do homem em um sentido filosófico. Atuamos sob pressões externas e por necessidades internas” (1930, p. 11).

Identifica nessa paradoxal situação nossa tragicômica condição ôntica, receitando para a sua superação a leveza, entendida como a redução do peso da responsabilidade: “não me tomar muito a sério, nem a mim mesmo, nem aos demais. Assim, vejo a vida com humor” (1930, p. 11).

Se em Sartre a liberdade é a angústia que nasce do exercício da responsabilidade de cada decisão, em Einstein o indivíduo se liberta por uma difusa ética comunitária, em que a transcendência sufoca a angústia. Se em Sartre o preço da liberdade é tornar-se infeliz, em Einstein o preço do humor é a abdicção da liberdade, deixando intuir um sentimento de terna tolerância, desesperança e compaixão em relação aos indivíduos.

Soa também como um aparente paradoxo a convivência de idéias tão díspares, como a absolutização da individualidade e a defesa de um poder mundial central e concentrado. Essa contradição pode ser eliminada, se entendermos que o governo mundial defendido por Einstein é uma expressão ampliada da sua ética comunitária de justificação individual, que levaria a uma espécie de poder transcendente, certamente imune às paixões; um poder que pode ser entendido como tradução fiel do exercício da razão e do bom-senso na defesa do interesse comum da espécie humana. Um poder que assumiria para si o peso da irresponsabilidade dos homens.

Como um contraponto necessário, é importante assinalarmos a clareza das leituras que Einstein fazia sobre a hierarquia dos interesses daqueles que estavam nas posições de poder e dos valores que orientavam suas ações.

Sobre a educação, é um crítico pertinaz de todos os modelos assentados em qualquer tipo de instrumentalização (política, ideológica ou religiosa, entre outros); do acento na formação de especialistas; e da prática pedagógica proclamatória. O seu modelo ideal funde-se com a sua visão axiológica da vida, assentada nos ideais da bondade, beleza e verdade (p. 12):

Não é suficiente ensinar aos homens uma especialidade. Com isso se convertem em algo como máquinas utilizáveis, porém não em indivíduos válidos. Para ser um indivíduo válido o homem deve sentir intensamente aquilo a que pode aspirar. Tem que receber um sentimento vivo do belo e do que é moralmente bom [...] Em caso contrário se parecerá mais a um cachorro bem amestrado que a um ente harmonicamente desenvolvido. Deve aprender a compreender as motivações, os sonhos e as penas das pessoas para adquirir uma atitude reta a respeito dos indivíduos e da sociedade [...] (1952, p. 29).

Dar importância excessiva e prematura ao sistema competitivo e à especialização, em benefício da utilidade, segrega o espírito da vida cultural e mata o germen do qual depende, inclusive, a ciência especializada. Para que exista uma educação valorosa é preciso que se desenvolva o pensamento crítico e independente dos jovens; um desenvolvimento colocado em permanente perigo pelo excesso de conteúdos e matérias e pela pontuação à qual estão sujeitos. [...] O ensino deve ser algo que possa ser recebido como o melhor e mais gostoso presente e não como uma amarga obrigação [...] Não há melhor educação que o exemplo, ainda que seja o exemplo de um monstro (1952, p. 29-30).

Devem pesar na construção de tais idéias, além das experiências pessoais de Einstein com a educação, a sua visão epistemológica. Efetivamente, para otimizar as capacidades dedutivas e o pensamento criativo, a educação tal qual conheceu e tal qual conhecemos ainda hoje não seria um caminho recomendável. Para o livre pensar, que, convenhamos, é um desafio incomum até hoje, nos ambientes acadêmicos e escolares, Einstein tem uma receita concisa e precisa: curiosidade e investigação mediadas pelo estímulo e pela liberdade de escolha. Fica implícito que, nesse modelo, o professor, mais que ensinar algo, estaria ciente da sua responsabilidade exemplar e os alunos, mais que atenciosos ou obedientes ouvintes, seriam alçados a uma condição de partícipes na aventura de desvendar o mundo pelo uso da razão. Não advoga Einstein uma função utilitária para o processo educativo, o seu objetivo último e mais importante é possibilitar aos indivíduos um ambiente de estímulo ao seu próprio desenvolvimento e a sua aproximação à verdade.

## b) Ciência e religião

“Acredito no Deus de Spinoza, que se revela por si mesmo na harmonia de tudo o que existe, e não no Deus que se interessa pela sorte e pelas ações dos homens”.

Refletindo sobre as possíveis origens do pensamento e da experiência religiosa (p. 20-24), propõe duas bases fundadoras: o medo e a moral. Na primeira, que reputa germinal, entende que a compreensão das conexões causais tende a ser

mínima ou inexistente. Identifica nessa fase o surgimento e o fortalecimento de uma classe sacerdotal poderosa, que assume a mediação com tais entes temidos. À continuidade, aponta a evolução para o segundo fundamento e a criação do conceito moral de Deus. Um Deus que tudo observa, que orienta, intervém, consola e pune. Considera que as religiões se assentam em um misto dessas duas condições justificantes e que o Deus daí surgido possuirá necessariamente um caráter antropomórfico. A seguir, anota o que julga ser um terceiro grau da experiência religiosa: a Religiosidade Cósmica, entendida como uma religiosidade sem dogmas e “sem Deus algum concebido à maneira do homem”. Afirma que é essa Religiosidade Cósmica, assentada em uma profunda fé na racionalidade do universo, a que anima e dá força aos homens da ciência. Daí estabelece uma verdadeira interpenetração entre religiosidade e ciência, afirmando que “[...] o espírito científico, fortemente armado com seu método, não existe sem a religiosidade cósmica”, ou que “nesta época tão fundamentalmente materialista são os investigadores científicos sérios os únicos homens profundamente religiosos”.

### c) Os cientistas, a ciência e seus métodos.

Coerente com a perspectiva da busca absoluta (científico-religiosa) da verdade, como fim justificante da ciência, Einstein estabelece claros diferenciais entre os que trabalham com a ciência e os que são cientistas. Só os últimos se identificam com a espiritualidade cósmica. Escrevia em 1950 (p. 202-204): “Não considero como cientista todo aquele que emprega instrumentos e métodos científicos de maneira direta ou indireta, apenas pelo fato de haver aprendido a usá-los. Só me refiro àqueles que verdadeiramente possuem uma mentalidade científica”. No mesmo texto, dizia:

São conscientes (os cientistas) de que as investigações sobre os métodos técnicos conduziram a uma concentração do poder econômico e, portanto, também político, nas mãos de uma minoria, de cujas manipulações depende, por completo, o destino da massa de indivíduos. Mais que isso: tal concentração econômica e política de poder traz consigo, além de uma clara dependência material, também a ameaça à própria existência, impedindo o desenvolvimento de personalidades independentes mediante o uso de meios de influência espiritual muito refinados.

E advogava, mais uma vez, que “só a dissolução dos métodos de pura violência através de um ordenamento jurídico supranacional pode salvar a humanidade”.

Sobre a ciência e os seus métodos faz uma lúcida e clara digressão (p. 136 a 142), mediante a discussão epistemológica sobre as formas do conhecer. Propõe

inicialmente dois postulados: a) “As leis encontradas mediante o uso da lógica não possuem nenhum conteúdo acerca do real”; e b) “Todo o saber da realidade nasce da experiência e desemboca nela”. A seguir, pergunta: “Se a experiência inicia, descreve e propõe uma síntese da realidade, qual é o papel da razão na ciência?”. Passa, então, a defender seu entendimento (localizando-o, porém, no espaço da física teórica):

A razão constitui a estrutura do sistema: o conteúdo experimental e suas mútuas dependências encontrarão sua demonstração através das proposições dedutivas. [...] Os conceitos e as leis fundamentais são livres invenções do intelecto humano que não podem ser comprovadas a priori nem pela natureza do intelecto humano nem de qualquer outro modo (1930, p. 138).

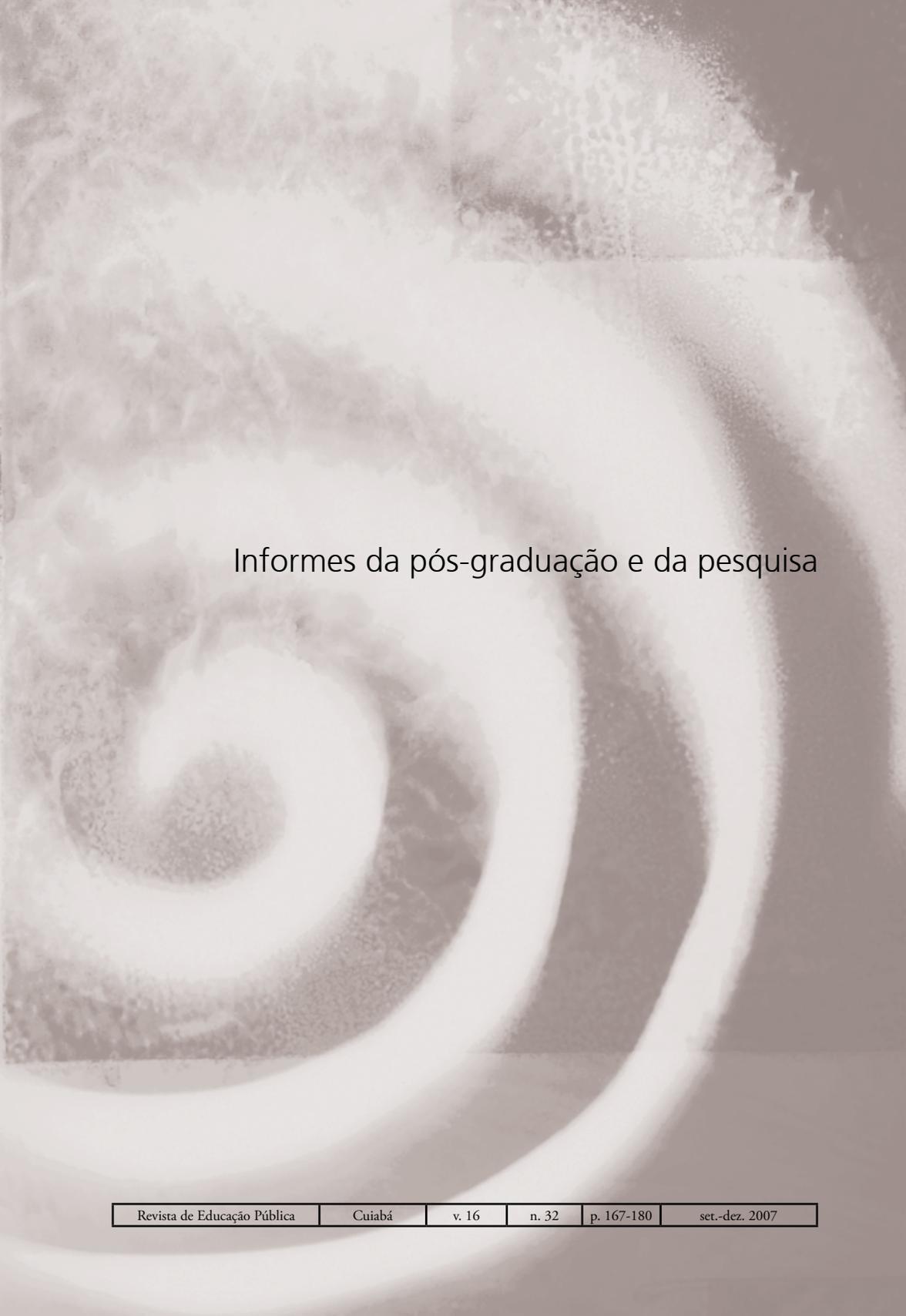
Conclui: “De algum modo creio que é certo que através do pensamento se pode compreender a realidade, tal como sonharam os antigos”. Clarifica-se dessa forma a base da sua inabalável fé na causalidade. E é essa fé que o motiva a prognosticar “um significado efêmero” para a teoria quântica: “Ainda creio na possibilidade de um modelo da realidade, isto é, em uma teoria que descreva as coisas em si e não só a possibilidade da sua aparição”.

Finalmente, alguns textos (p. 142-150 e 159-164, além de várias outras menções), tratam da teoria da relatividade em um esforço de popularizá-la. A sensação ao final da leitura é a de uma convivência leve e bem-humorada com um homem imerso no seu tempo. Um homem com uma profunda fé na capacidade da razão e dos seus instrumentos e que, talvez por isso mesmo, tenha absoluta clareza em relação à incompletude do nosso saber e uma temerária certeza esperançosa sobre a nossa capacidade de descortinar a verdade, mesmo que jamais a possamos experimentar.

Se considerarmos a agudez inaudita das profundas paixões do seu tempo, será impossível não reconhecer em Einstein uma genialidade absoluta: a do bom senso.

Recebimento em:	05/05/2007
Aceite em:	18/07/2007





Informes da pós-graduação e da pesquisa



## Revista de Educação Pública – julho 2007

Encerra-se o primeiro semestre de 2007 e já foram defendidas trinta Dissertações. Tudo indica que teremos um bom número de Defesas no ano de 2007.

As dissertações defendidas no ano de 2006, as defendidas este ano e as que serão defendidas nos anos vindouros, estarão à disposição do público interessado na nossa página: [www.ie.ufmt.br/ppge](http://www.ie.ufmt.br/ppge). Podem ser pesquisadas pelo título da dissertação; nome do/a autor/a e palavra-chave. Em formato pdf, elas poderão ser impressas ou salvas no computador do interessado.

O primeiro semestre de 2007 foi intenso. Publicamos os três volumes da **Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - ANPEd Centro-Oeste, a maioria dos artigos ali apresentados tiveram origem no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, realizado em 2006 aqui em nossa Universidade.** Foi finalizado o processo de avaliação do re-credenciamento docente. Esse foi um processo difícil e delicado para nós todos, professores e alunos. Tivemos algumas perdas que, esperamos, serão revertidas a curto e a médio prazo. Em final de março enviamos à CAPES o relatório do triênio 2004/2006. Sua elaboração, detalhada e detalhista, procurando cumprir todas as exigências daquela instituição, evidenciou o aumento significativo de nossa produção *qualis*, docente e discente, já podemos afirmar que nosso Curso de Mestrado está consolidado.

Logo após o envio do Relatório Trienal, tivemos a visita da Dra. Betania Ramalho, professora da UFRN, ex-presidente da ANPED e um dos membros da Comissão de Avaliação da Área da Educação na CAPES. Nessa oportunidade ouvimos sua apreciação sobre nosso Programa assim como sugestões de encaminhamento dos problemas que apresentamos. Sua participação nos debates sobre as perspectivas do PPGE para o próximo triênio reforçou nosso otimismo quanto às possibilidades de crescimento da pós-graduação em educação da UFMT.

Finalmente informo aos leitores que esta é minha última aparição nessa seção da revista. Devido a problemas pessoais, especialmente problemas de saúde, afastome da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Na próxima semana teremos eleição para a escolha de um/a novo/a coordenador.

Aproveito a oportunidade para agradecer publicamente o apoio que recebi durante o ano que estive na Coordenação. Em especial agradeço ao Colegiado do Programa e aos demais colegas assim como agradeço o apoio recebido por parte dos nossos alunos e dos funcionários do PPGE.

Desejo que o/a colega que venha me substituir tenha o mesmo apoio e colaboração que tive. Com certeza contará com o meu.

Maria Lúcia Rodrigues Müller



## Relação de defesas realizadas no PPGE no período letivo de 2007/1

Título	Autor	Banca	Data
“Um estudo sobre o processo de aprendizagem docente de licenciandos-professores do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática da UFMT”	Tânia Aparecida Almeida Castro	Profª Dra. Anna Maria Pessoa de Carvalho (USP) Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Sérgio Roberto de Paulo (presidente)	13/02/2007
“Política de formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso – 1995 – 2005”	Genialda Soares Nogueira	Profª Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (UCG) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT) Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo (presidente)	26/02/2007
“A educação escolar no território federal do Guaporé (1943 – 1956)”	Pascoal de Aguiar Gomes	Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho (UFU) Profª Dra. Marlene Gonçalves (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (presidente)	01/03/2007
“Saberes ambientais: olhares, vivências e Educação na comunidade do Garcês. Cáceres – MT”	Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira	Profª Dra. Haydée Torres de Oliveira (UFSCAR) Prof. Dr. Germano Guarim Neto (UFMT) Profª Dra. Suíse Monteiro Leon Bordest (presidente)	02/03/2007
“Egressos da Pedagogia/ Convênio 035/94 – FUFMT: onde estão e o que pensam sobre sua formação”	Ana Conceição Elias e Silva	Profª Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza (UFG) Profª Dra. Judith Guimarães Cardoso (UFMT) Profª Dra. Maria Augusta Rondas Speller (presidente)	09/03/2007
“Educação de jovens na periferia urbana: caminhos de egressos do Projeto Arco-íris em Alta Floresta – MT (1997 a 2004)”	Iraci da Rocha Wanzke	Profª Dra. Josiane Magalhães (UNEMAT) Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT) Profª Dra. Maria Aparecida Morgado (presidente)	12/03/2007

Continua...

“Viagens ao mundo dos seringueiros pelo itinerário da Educação Ambiental”	Michelle Tatiane Jaber da Silva	Prof. Dr. Luiz Aloísio Ruscheinsky (UNISINOS) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profª Dra. Michèle Tomoko Sato (presidente)	19/03/2007
“Biblioteca escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento”	Lígia Vieira Garcia	Profª Dra. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes (UNIFRAN) Profª Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT) Profª Dra. Ana Arlinda de Oliveira (presidente)	20/03/2007
“Imagética dos livros didáticos nas relações de gênero e educação ambiental”	Rejane Conceição de Arruda e Silva Catharino	Profª Dra. Martha Tristão (UFES) Profª Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT) Profª Dra. Michèle Tomoko Sato (presidente)	23/03/2007
“A televisão sob o ponto de vista de crianças da periferia de Cuiabá”	Aline Wendpap Nunes de Siqueira	Profª Dra. Lucia Helena Vandrúsculo Possari (UNIC) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT) Profª Dra. Maria Augusta Rondas Speller (presidente)	23/03/2007
“Escola de iniciação agrícola “Gustavo Dutra”: o poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso”	Lindamar Etelvino Santos Soares	Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo (UNITRI) Profª Dra. Marlene Gonçalves (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (presidente)	29/03/2007
“As representações sociais dos professores do Ensino Fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca de suas atividades acadêmicas”	Cleusa Maria Pegorini Batista	Profª Dra. Maria de Fátima de Souza Santos (UFPE) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT) Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (presidente)	30/03/2007
“Representações sociais de professores do Ensino Médio na rede pública estadual, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes”	Fernanda Cândido	Profª Dra. Ângela Maria de Oliveira Almeida (UERJ) Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profª Dra. Eugênia Coelho Paredes (presidente)	30/03/2007
“Paisagem florestal urbana e Educação Ambiental: um estudo de caso com estudantes em um parque florestal (Sinop-MT)”	Ivelise Cardoso Pereira	Profª Dra. Nágila Caporlândia Giesta (FURG) Profª Dra. Miramy Macedo (UFMT) Prof. Dr. Germano Guarim Neto (presidente)	19/04/2007

Continua...

“Revelando saberes ambientais de professoras ribeirinhas (Pantanal de Cáceres, Mato Grosso)”	José Márcio Miranda Minervini	Profª Dra. Nágila Caporlândia Giesta (FURG) Profª Dra. Suíse Monteiro Leon Bordest (UFMT) Prof. Dr. Germano Guarim Neto (presidente)	19/04/2007
“Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas”	Josenir Santos de Almeida Gomes	Profª Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP) Profª Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (presidente)	20/04/2007
“Livros didáticos de Língua Portuguesa: veiculação e utilização em Mato Grosso – 1970 a 2000”	Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva	Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP) Profª Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (presidente)	20/04/2007
“Trajetórias profissionais de jovens negros egressos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá no período de 1995 a 1999”	Willian Silva de Paula	Profª Dra. Moema De Poli Teixeira (UFV) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (presidente)	08/05/2007
“Jovens, ensino superior e vestibular: egressos do curso técnico em Química do CEFETMT no curso de Química da UFMT”	Clayte de Paula Azevedo	Profª Dra. Alexandra Ayach Anache (UFMS) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profª Dra. Maria Aparecida Morgado (presidente)	10/05/2007
“O ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para República (1888 – 1910)”	Paula Regina Moraes Martins Campos	Profª Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler (UERJ) Profª Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (presidente)	11/05/2007
“EDUCOM.RÁDIO: Indícios e sinais”	Cláudia da Consolação Moreira	Profª Dra. Ismar de Oliveira Soares (USP) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (presidente)	18/05/2007

Continua...

<p>“Indigenismo alternativo: no compasso da educação intercultural entre os Kanamari do Médio Juruá – AM”</p>	<p>Solange Pereira da Silva</p>	<p>Profª Dra. Beleni Salete Grandó (UNEMAT) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT) Prof. Dr. Darci Secchi (presidente)</p>	<p>05/06/2007</p>
<p>“A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem”</p>	<p>Dulcilene Rodrigues Fernandes</p>	<p>Profª Dra. Adir Casaro Nascimento (UFF) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Prof. Dr. Darci Secchi (presidente)</p>	<p>18/06/2007</p>
<p>“A educação na festa: tecituras da cultura popular na festa de São Benedito em Cuiabá”</p>	<p>Dejacy de Arruda Abreu</p>	<p>Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS) Profª Dra. Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (presidente)</p>	<p>22/06/2007</p>
<p>“Transferência de alunos da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres-MT: à procura das causas”</p>	<p>Jair Cestari</p>	<p>Prof. Dr. José Cerchi Fusari (USP) Profª Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profª Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (presidente)</p>	<p>22/06/2007</p>
<p>“A escravidão contemporânea em um canavial mato-grossense e a Educação como prática da liberdade: condições de possibilidades para as práxis de um movimento abolicionista do século XXI, em Mato Grosso”</p>	<p>Adriano da Silva Félix</p>	<p>Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS) Profª Dra. Maria Lúcia Cavalli Neder (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (presidente)</p>	<p>22/06/2007</p>
<p>“A Química Orgânica no Ensino Médio: na sala de aula e nos livros didáticos”</p>	<p>Luiz Both</p>	<p>Prof. Dr. Wildson Luiz Pereira dos Santos (UnB) Prof. Dr. Sérgio Roberto de Paulo (UFMT) Profª Dra. Irene Cristina de Mello (presidente)</p>	<p>28/06/2007</p>

## Participaram da avaliação dos fascículos do volume 16

Bernardete Angelina Gatti  
PUCSP

Cancionila Janzkovski Cardoso  
UFMT

Carlos Humberto Alves Corrêa  
UFAM

Cláudia Leme Ferreira Davis  
PUCSP

Elizabeth Madureira Siqueira  
IHGMT

Geraldo Inácio Filho  
UFU

Heloísa Szymanski  
PUCSP

Leny Magalhães Mrech  
USP

Lilian Lopes Martin da Silva  
UNICAMP

Luiz Augusto Passos  
UFMT

Maria Ignez Joffre Tanus  
UFMT

Mariluce Bittar  
UCDB

Marlene Ribeiro  
UFRGS

Pedro Ganzeli  
UNICAMP



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINAIS

A REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, aceita artigos e ensaios de pesquisa em educação, bem como resenhas e comunicações. Os trabalhos recebidos serão submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. A avaliação será realizada pelo Conselho Consultivo da Revista. Resenhas de livros, comunicações de pesquisa e outros textos, com o máximo de 1.600 palavras, aproximadamente 4 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. Como instrumento de intercâmbio, a Revista dará prioridade à divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. Aceita também artigos em idiomas de origem dos colaboradores. Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, digitados com o processador de texto MSWORD FOR WINDOWS, ou em RTE, letra tamanho 12, Garamond e acompanhados de duas cópias impressas e, uma em CD-ROM. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2, etc.), indicando no texto o local (espaço) onde devem ser inseridas. Conste-se os endereços de e-mail e currículo do autor em notas de rodapé. Deve-se ainda informar ao Editor os endereços residencial e institucional do autor. Os artigos devem ter entre 4.000 e 6.000 palavras (aproximadamente de 10 a 15 páginas). Devem conter resumo em português de 100 palavras no máximo, abstract de igual tamanho e palavras chaves em português e inglês. Os artigos deverão necessariamente ter passado por revisão textual. O título do artigo não deve ser longo e, portanto, conciso. Resenhas, informes ou comunicações devem ter versão em inglês, ou francês ou em língua de origem. O resumo, além da língua portuguesa deve vir em inglês, ou francês, ou quando não estiver em nenhum desses dois últimos, aceita-se um terceiro idioma. Os textos em língua estrangeira poderão ter os resumos em inglês, francês ou em idioma de origem. 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 editora, 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 bibliográficas 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. Quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem ser apresentados no original e em folhas separadas, preparados para reprodução gráfica. Sua localização deve ser indicada no texto por dois traços horizontais e com a numeração correspondente. No caso de fotografia, somente em preto e branco, nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como autorização das pessoas fotografadas devem ser anexados. 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:

NICANOR PALHARES SÁ

Editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº - Coxipó

78060-900 - Cuiabá - MT

E-Mail: [rep\\_ufmt@ufmt.br](mailto:rep_ufmt@ufmt.br) ou [aaotorres@ufmt.br](mailto:aaotorres@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 [palhares@ufmt.br](mailto:palhares@ufmt.br) ou [dioneia@cpd.ufmt.br](mailto:dioneia@cpd.ufmt.br)

# Ficha para assinatura da Revista

A Revista de Educação Pública (REP) é um periódico científico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Editada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT), ela objetiva contribuir para a divulgação de trabalhos relacionados à área de Educação, nas seguintes modalidades: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação e Psicologia; Educação, Poder e Cidadania; e História da Educação.

Avaliada pela CAPES qualis 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:8080/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 1071-0 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: rep\_ufmt@ufmt.br

Telefone (65) 3615-8466

