

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Prof. Ericson Dias Mello

COORDENADOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. José Luís Garcia Hermosilla

COORDENADORA DE GRADUAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Lídia T. de Abreu Pires

**COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO MESTRADO - P.P.G.E.**

Prof^a. Dr^a. Marlene F. C. Gonçalves

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Prof. Dr. Claudio Romualdo

COORDENADORA DE CURSOS SEQUENCIAIS

Prof^a. Sandra Mara Bernardi Ortolan

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETOR EXECUTIVO

Oscar Luiz de Moura Lacerda

DIRETORA ADMINISTRATIVA

Ana Cristina Lacerda de Oliveira

DIRETORA FINANCEIRA

Helen de Moura Lacerda

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Prof^ª. Dr^ª. Dulce Maria Pamplona Guimarães,
Prof. Dr. Fernando Celso de Campos,
Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta,
Prof^ª. Maria de Fátima da S. Costa G. de Mattos,
Prof. Paulo Sá Elias, Prof. Dr. Ozíris Borges Filho

EDITORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

CONSELHO EDITORIAL

Alaíde Rita Donatoni	Marlene Fagundes C. Gonçalves
Claudio Romualdo	Miriam Cardoso Utsumi
Eliana Amábile Dancini	Natalina Ap. Laguna Sicca
Ignez Harumi Hokumura	Rita de Cássia P. Lima
Maria de Lourdes Spazziani	Tárcia R. da Silveira Dias

CONSELHO CONSULTIVO

Célia Pezzolo de Carvalho (USP)
Cyril Nokolov Chopov (Univ. de Sófia – Bulgária)
Eliane Terezinha Peres (UFPe)
Ernesta Zamboni (UNICAMP)
Ivan Ap. Manoel (UNESP)
José Gondra (UFRJ)
Lucíola L. de Castro P. Santos (UFMG)
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP)
Marcus Vinícius da Cunha (USP)
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)
Paolo Nosella (UFSCAR)
Paulo Ghiraldelli (UNESP)
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP)

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Revisão de Texto
Silvana Cano Gregori (Inglês)
Fernanda Cristina Bento (Revisão Eletrônica)

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

PLURES - Humanidades
Revista da Coordenadoria de
Pesquisa e Pós-Graduação

Ribeirão Preto, 2002
Ano 3, Número 1

REVISTA PLURES - HUMANIDADES

Volume 3 - Número 1 - jan./out. 2002. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. 188

p.

Annual

ISSN 1518-126X

1. Educação. 2. Ensino. Brasil.

I Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.
Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em
Educação - Mestrado.

II Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

Capa: La liseuse

Pierre-Auguste Renoir 1874-76; Musée d'Orsay, Paris, France

PUBLICAÇÃO ANUAL/ ANNUAL PUBLICATION

Solicita-se permuta/ Exchange desired

ENDEREÇO/ ADDRESS

Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto – SP – Brasil – CEP 14.085-420
(16) 2101-1010

SUMÁRIO CONTENTS

Apresentação	09
Editorial.....	11

ANÁLISES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANALYSIS OF PEDAGOGIC SKILLS

Planejamento e gestão da construção do conhecimento no cotidiano escolar Planning and construction management of know on the everydayschool Ana Maria EYNG.....	14
Linguagem, construção do conhecimento e educação em ciências Language, knowledge construction and scientific education Maria de Lourdes SPAZZIANI Sueli Silva G. COSTA	36

A Construção da competência lingüística: um estudo numa escola rural The construction of research at a rural school Maria do Carmo Rodrigues BARBOSA Marlene Fagundes C. GONÇALVES.....	54
--	----

Saberes e práticas geográficas no ensino da cartografia Acquaintance and geographic practices on cartographic teaching Alaíde Rita DONATONI Cássio Murilo MONTEIRO	65
---	----

A educação sexual na escola: alguns apontamentos para reflexão The sexual education at school: some points for reflexion Nailda Marinho da Costa BONATO	82
---	----

Educação escolar e a interdisciplinaridade: possibilidade e perspectiva através dos caminhos da mitologia grega A school education and interdisciplinarity: possibility and perspective through the ways of greek mythology Lucinalva MACEDO.....	92
---	----

EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCATION AND CULTURE

Cultura escolar e contexto social do Paraná na primeira república School culture and social context in Paraná during the first republic Maria Cecília Marins de OLIVEIRA	104
Educação, ciência e tecnologia: a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico Education, science and technology: a concern with the formation of teachers for the fundamental instruction Alberto Nicodemo SENAPESCHI	125
Tutorias e desafios Tutorials and challenges Cristiane F. de AGUILAR.....	137
Os objetivos da universidade brasileira: um olhar The goals of the brazilian university: a glimpse Patrícia Rodrigues Miziara PAPA.....	142
A oralidade e a educação não formal sob a ótica da diversidade cultural em Angola Orally and non formal education related to the optica of cultural diversity in Angola Antônio Miguel ANDRÉ.....	162

RESENHA

Língua e literatura: uma questão de educação? Languague and literature: a point of education? Marcelo Marconsin BARGIELA	185
Orientações para colaboradores.....	189

APRESENTAÇÃO

A Revista Plures Humanidades chega ao número 3. Dessa maneira, reafirmamos nosso compromisso com a periodicidade da revista, critério básico de avaliação de uma publicação.

É importante ressaltar também que, direcionada para a área da Educação, a Revista Plures traz, no presente número, o tema central Educação Escolar, sobre o qual escreveram diversos colaboradores, tanto do Centro Universitário Moura Lacerda quanto de docentes de outras instituições de ensino superior. Essa abertura é de extrema importância para o enriquecimento da Revista e sua amplitude nacional.

Finalmente, do ponto de vista formal, cumpre salientar que houve, a partir deste número, uma ampliação do Conselho Consultivo, dando à revista uma característica nacional com o objetivo de, em breve, atingirmos o âmbito internacional.

A Revista Plures se insere no leque de publicações do Centro Universitário Moura Lacerda que, atualmente, é a instituição de mais publicações em toda a região. Isso nos deixa contentes e certos de que estamos construindo um novo conceito de Centro Universitário em que ensino, pesquisa e extensão estão, de fato, interligados.

Até o número 4.

Ericson Dias Mello
Reitor

Maria Ap. Junqueira Veiga Gaeta
Editora

EDITORIAL

Dando continuidade à política editorial de oferecer ao leitor um espaço para produção e discussão da educação brasileira, a revista PLURES vem perseguindo um parâmetro de qualidade da informação acadêmica e, para tal, de forma sistemática, vem aperfeiçoando sua linha editorial. Nessa busca, alargou o caráter local e regional da publicação, dando-lhe uma abrangência nacional, tanto em relação aos autores participantes, quanto ao seu Conselho Consultivo, criando condições de interlocução entre a nossa instituição e pesquisadores de outras instituições acadêmicas. Por outro lado, houve um distanciamento do perfil anterior, mais voltado às Ciências Sociais, para uma aproximação ao campo da Educação.

Esta edição é consagrada à Educação Escolar, questão tão antiga e sempre renovada, pois nos instiga a repensar sobre o sempre complexo universo da sala de aula, seja pelos atores envolvidos, seja pelos múltiplos fatores que se inter-relacionam. Acreditamos que essa centralidade temática seja provocadora de um aprofundamento teórico-metodológico em múltiplos aspectos.

Os artigos estão distribuídos em dois campos que abordam temas e objetos ligados à Educação: **Análise das Práticas Pedagógicas** e **Educação e Cultura**, saberes que se entrelaçam e dão tessitura ao tema central.

No primeiro grupo são enfatizadas tanto análises que privilegiam o sujeito enquanto elaborador e criador de conhecimento, quanto reflexões sobre a prática escolar. A alfabetização cartográfica nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a educação sexual em instituições escolares são alguns exemplos da pujança dos temas debatidos. Filmes como “A Bela e a Fera” e “Tarzan”, além da fábula “A Cigarra e a Formiga”, de La Fontaine, constituíram-se em pontos de partida para uma experiência de produção de textos por alunos de 5ª e 6ª séries de uma Escola Rural, destacando a construção dos aspectos da competência lingüística a partir da interação professor-aluno e aluno-aluno. A temática “Mitologia Grega” tornou-se o mote para uma experiência interdisciplinar numa escola pública situada na periferia de Recife-PE.

No campo da **Educação e Cultura** os trabalhos se apresentam sob diferentes olhares. A cultura escolar é um campo investigativo que tem atraído pesquisadores, uma vez que cultura e educação estão em permanente interação e nessa conjunção produzindo novas práticas e novos significados. Trabalhos recentes de Dominique Juliá, Antonio Vinão Frago e Agustín Escolano têm demonstrado este vigor investigativo. Nessa esteira, os artigos se distribuem por diferentes tempos e espaços escolares. No Paraná, por exemplo, no final do século

XIX e nas primeiras décadas do século XX (1930), a entrada dos imigrantes europeus e a migração nacional imprimiram uma nova configuração social que demarcou a cultura escolar.

A formação de professores recebeu, por parte dos autores, um olhar atento, tendo em vista a relevância que esse tema adquiriu na contemporaneidade.

Outros temas complementam o conjunto, quer debatendo sobre o Ensino Superior na atualidade, quer tratando de outros espaços educativos. No espaço angolano, o autor tratou, a partir de diálogos e entrevistas com alguns cidadãos, de estabelecer as relações entre as heranças de uma Angola tradicional, marcada pelo colonialismo, e a realidade cultural na atualidade. Segundo o autor: “um papel extraordinário é conferido à educação: fornecer aos membros dos diversos grupos étnicos a cultura dos seus antepassados”. Assim, cada autor oferece, a seu modo, uma oportuna contribuição ao debate sobre Educação, sobretudo a escolar.

Aos artigos, segue-se uma resenha. O livro **Língua e Literatura: uma questão de educação**, organizado por Cyana Leahy Dios, aborda a formação de professores no curso de Letras. Segundo o resenhista, este trabalho é uma contribuição valiosa e esclarecedora do processo de crescimento profissional. Afirma, ainda, que os textos convidam o leitor a considerar o ato pedagógico como um ato político e, nesse caso, repensar também a formação dos professores nos cursos de Letras.

Tendo a educação escolar como denominador comum, a Revista pretende provocar novos olhares sobre esse campo tão significativo para a sociedade contemporânea.

CONSELHO EDITORIAL

ANÁLISES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANALYSIS OF PEDAGOGIC SKILLS

PLANEJAMENTO E GESTÃO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

PLANNING AND CONSTRUCTION MANAGEMENT OF KNOW ON THE EVERYDAY SCHOOL

*Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng**

Resumo

A concepção teórica, a concepção antropológica, a concepção teleológica e a concepção metodológica são as quatro questões fundamentais, na organização e operacionalização de propostas educativas conscientes, consistentes e inovadoras. A atualidade do pensamento de Freire permite a proposição de um processo educativo capaz de realizar a inovação necessária no contexto atual. O processo formativo, capaz de gerar a conscientização emancipatória na realidade brasileira, requer a ênfase no sujeito enquanto elaborador e criador do conhecimento contextualizado. Esta construção se dá em decorrência do processo pedagógico apoiado na problematização e da inserção do ser nas situações do cotidiano. A proposta metodológica para a formação conscientizadora, concebida como arte da descoberta criativa, integra o pensar, o sentir e o agir inovador na produção do conhecimento. Esta proposta assegura a inovação e o aperfeiçoamento constante dos processos, e sua adequação às peculiaridades e necessidades contextuais.

Unitermos: *Currículo Integrado, Pesquisa, Problematização Dialógica, Construção do Conhecimento, Contextualização.*

Abstract

The theoretic conception, an anthropologic conception, a teleologic conception and a methodologic conception, are the four fundamental questions on the organization and operationalization of a conscious, solid and an inovated educative proposal. At the present time of Freire thinking it permits a proposition of an educative process that is able to accomplish an innovation necessary to the present context. The formative process is able to produce a consciousness emancipated on the brazilian reality that requires an emphasis on the subject, while elaborating and creating the contextualization knowledge. This construction is given on the decurrence of a pedagogical process that is supported on problematization and the insertion of the humanking on a daily situation. The methodologic proposal for a consciousness formation, conceive as a skill of creative discovery, that integrates the thinking, the feeling and the inovative acting on the production of knowledge. This proposal is to assure an innovation and a constant improvement of the process and its adequacy to its peculiarities and contextual necessities.

Key-Words: *An Integrated Curriculum, Research, Dialogic Problematization, Knowledge of Construction, Contextualization.*

A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997) é inquestionável. As concepções básicas que fundamentam seu pensamento de educador, as de homem e mundo, consideram os aspectos fundamentais que constituem as propostas educativas, indicando em suas reflexões concepção teórica e antropológica relevantes, capazes de elucidar essas questões fundamentais aplicadas ao contexto atual. Da mesma forma, as proposições apresentadas em seu trabalho, como intenção e operacionalização do processo educativo mediante problematização e diálogo para efetivar a conscientização, são não somente atuais, mas extremamente relevantes e urgentes, considerando as necessidades e expectativas da educação brasileira.

Este artigo se propõe a refletir acerca de quatro questões fundamentais na organização e operacionalização de propostas educativas inovadoras, capazes de gerar a conscientização emancipatória na realidade brasileira.

Freire (1980) afirma que não existe homem no vazio. Por outra parte, não existem senão homens concretos. A educação que se requer em cada contexto deverá integrar, em suas proposições, aspectos vinculados e determinados por necessidades e

peculiaridades sociais, aliadas à necessidades e expectativas individuais. “Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.” (p. 34)

A sociedade brasileira está caracterizada fortemente pela exclusão social gerada pelas desigualdades, sobretudo pela baixa escolaridade de seu povo, que reduz drasticamente a competitividade, uma das condições essenciais da cidadania.

Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar ‘exclusão social’: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público. (BRASIL, 1997, p. 20)

A possibilidade de acesso aos bens materiais e a participação na gestão do espaço público constituem pressupostos da democracia, da cidadania. A cidadania, por sua vez, realiza-se mediante acesso e manutenção de possibilidades de trabalho; para tanto, o membro da sociedade deve ser detentor de um direito básico, a competitividade, mediante educação continuada. A competitividade é condição mínima para o exercício da cidadania, para o acesso aos bens e serviços necessários a uma sobrevivência digna. A cidadania está, portanto, comprometida face à deficiência na estrutura da sociedade, que não garante aos seus membros a formação que os capacite para tal exercício.

Os questionamentos advindos da análise da realidade atual da sociedade brasileira apontam as necessidades e expectativas a serem atendidas pelo processo pedagógico. As respostas enunciadas encontram respaldo na atualidade do pensamento pedagógico de Freire (2000, p.67), que afirma: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

O primeiro questionamento de que se ocupará: Qual concepção teórica explícita e possibilita uma intervenção pedagógica capaz de efetivar a educação para a cidadania?

Todo projeto educativo que busca ser transformador em sua prática pedagógica, evitando a alienação e a fragmentação do conhecimento e do processo formativo, necessita ter clareza do referencial teórico que adota. Os pressupostos

filosóficos da educação, que suscitem a educação emancipatória mediante conscientização, são encontrados na dialética. Propõe-se a aplicação da problematização na análise interpretativa e explicativa da realidade, na síntese dialética do conhecimento, efetivando a conscientização capaz de deflagrar um processo de mudança.

O mundo resulta da significação do homem enquanto sujeito construtor da realidade. A realidade, por sua vez, proporciona as pontes, as conexões que permitem ao homem enunciar seu conhecimento, “dizer o mundo”, conforme Freire (1980, p.82): “Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significados enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Sendo o homem um ser ativo e de relações, no processo de construção e reconstrução contínua de sua realidade, pode-se denominá-lo sujeito. Sua interação se faz com um objeto dinâmico, o mundo, em processo de transformação contínua.

O binômio homem-mundo encontra-se em movimento dialético contínuo, do qual advém o conhecimento produzido nesta mutualidade. Enquanto o mundo gera e resulta conhecimento, o homem o significa, quando realiza análise interpretativa e explicativa, na representação do mesmo.

Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. (...) Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 1980, p.29)

Dialética pressupõe diálogo, troca, interação que permite ultrapassar uma primeira visão parcial, integrando pressupostos inicialmente contraditórios. “O diálogo consiste na forma de investigação filosófica da verdade através de uma discussão entre o mestre e seus discípulos, cabendo ao mestre levá-los a descobrir

um saber que trazem em si mesmos mas o ignoram”. (JAPIASSU e MARCONDES, 1991,p.72)

A relação dialógica explicitada em Freire (1987) é concepção básica na construção dialética do conhecimento; o autor alerta que somente na comunicação tem sentido a vida humana.

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. (p.64)

A realização do devir, a mutação, a transformação do que é imanente ao homem no mundo é possibilitada na concepção dialética. A síntese que se realiza no movimento de vir-a-ser, no transformar-se contínuo do homem, do mundo e do conhecimento com que o homem representa, significa, interage e interfere no mundo, mediante movimento do pensamento.

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, “codificada”. Sua “descodificação” exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato para o concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável. (FREIRE, 1980, p.31)

A dialética apresenta uma concepção de realidade que não é estática, não está pronta, não é imutável, não é fragmentada. Vale dizer que a realidade é dinâmica, está em construção pelo sujeito, e se modifica a cada momento,

modificando o que a modifica, como um todo uno, articulado e interdependente. Estes pressupostos fundamentam a visão dialética da realidade.

Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que construiu sua vida, a chegar a ser sujeito. É isto o que expressam frases como: A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado. (FREIRE, 1980, p.34)

Essa concepção teórica, presente no processo formativo, convida o educador a sair das posturas mais radicais e tradicionais que lhe exigem certezas, da educação bancária tão combatida na obra de Freire, e assumir honestamente suas dúvidas e questionamentos da educação problematizadora, a converter-se em um curioso, com mentalidade aberta, disposto sempre a manter a conversação, a percorrer o caminho que vai da reprodução à construção do conhecimento crítico, da alienação à conscientização num contínuo ir e vir que se complementa.

O segundo questionamento de que se ocupará: Que concepção antropológica essa teoria busca constituir?

Fullat (1994, p.461) analisa sua concepção antropológica e indica: “Paulo Freire propõe ao educador o desenvolvimento da consciência crítica que se origina de seu confronto pessoal com a própria realidade social. A isto chamou conscientização”.

A sociedade é constituída por uma relação de ‘opressores e oprimidos’. Ante este dado sociológico aparece precisamente a antropologia personalista de Freire, torna-se presente em ato a utopia, a partir da qual se formula a denúncia e se monta uma estratégia educacional que converte o oprimido num animador da subversão, única forma pela qual o oprimido pode viver a humanização neste primeiro momento.(FULLAT, 1994, pp.461-462)

Freire, em sua obra, sistematizou uma teoria pedagógica transformadora personalista, com preocupação ampla na libertação do homem, mediante a conscientização. Propõe aos educadores o desenvolvimento da consciência crítica, que permite desvelar os fatos nas suas correlações causais e circunstanciais, como se dão na realidade empírica, mediante método dialógico, ação e reflexão. Propõe a educação como práxis: ação transformadora.

A antropologia com orientação progressista fundamenta as teorias pedagógicas transformadoras. Esta concepção antropológica aplica os pressupostos das correntes existencialista e personalista.

O existencialismo faz uma análise minuciosa da experiência humana do cotidiano. O ponto de partida, bem como o centro da reflexão filosófica existencialista, é o antropológico que se utiliza do método fenomenológico. Esta corrente enfoca exclusivamente o existir humano; o homem singular, em processo, o vir-a-ser, o fazer-se. O ser do homem é tensão entre a possibilidade e a realidade.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p.26)

Parte-se do existir do ser, de sua liberdade, de seu projeto, de sua temporalidade, de sua subjetividade e de sua autocriação. A existência defronta-se com o permanente inacabamento, vir-a-ser, interrompido pela morte. Supõe a abertura do homem ao mundo e aos outros homens. Só o homem existe com consciência, pois só ele é sujeito, possui a capacidade de “ser si mesmo”.

Na Europa e nos países desenvolvidos, o movimento existencialista busca a valorização da cultura que caracteriza um povo em geral, o sujeito e sua existência. Já no Brasil, o movimento tem se voltado à valorização da cultura das camadas socioeconomicamente excluídas, buscando a transformação das condições inadequadas, mediante a conscientização.

O personalismo é uma filosofia centrada na pessoa. “Mas sendo a existência de pessoas livres e criadoras a sua afirmação central introduz no centro dessas estruturas um princípio de imprevisibilidade que afasta qualquer desejo de sistematização definitiva”. (MOUNIER, 1970, pp.16-17) No entendimento de Mounier, a realidade central do universo consiste num movimento de personificação. As realidades impessoais, despersonalizadas, como a matéria, os

seres vivos e mesmo as idéias, não passam de perda de velocidade ou demoras da natureza para o caminho da personificação.

Síntese e integração da individualidade do ser na comunidade, o personalismo é uma antropologia essencialmente humanista. A educação centralizada no homem, na pessoa, deve atender a certos princípios como: 1. Valorização e desenvolvimento do ser pessoal em todas as suas dimensões; 2. Favorecimento do processo perfectivo das potencialidades humanas; 3. Comunicação das potencialidades desenvolvidas para a comunidade; 4. Priorização do ser sobre o fazer: do formativo sobre o informativo; da individualidade sobre o individualismo; do comunitário sobre o coletivo.

A antropologia proposta por Freire apresenta uma síntese dessas duas correntes filosóficas e dentre os seus pressupostos podem ser destacados os seguintes:

1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar, ou, melhor dito, a quem queremos ajudar a educar-se.

2. Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto.

3. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

4. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.

5. O homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva resposta aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo.

6. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é homem “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e se reformando.

7. A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela.

8. Mas já que os homens não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem-mundo. Conseqüentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu aqui e no seu agora, que constituem a situação em que se encontram, ora ímersos, ora insertados. Somente partindo desta situação – que determina a percepção que eles têm – podem começar a atuar.

A modificação social advém do desenvolvimento da consciência dos indivíduos. A educação tem como desafio promover esta conscientização dos indivíduos a ponto de suscitar mudanças sociais estruturais. A conscientização não advém da liberdade dada ao estudante, mas do fato de oferecer-lhe instrumentos de análise da realidade. Mediante a instrumentação científica fornecida pelo educador vinculado ao cotidiano do educando, este será capaz de conscientizar-se. A partir da consciência das injustiças sociais, intervir na realidade social, transformando-a, adequando-a ao existir da pessoa.

O homem proposto é situado, localizado no tempo e espaço, enraizado no presente e inserido num contexto histórico determinado. Homem-mundo são considerados conjuntamente, a abordagem é interacionista, com ênfase no sujeito enquanto elaborador e criador do conhecimento a respeito do mundo.

Nesse sentido, o homem, segundo essa concepção, só pode ser encarado como um ser ativo, dinâmico, co-participante no processo educativo, uma vez que ele é o construtor da história, atua no presente, a partir de conteúdos significativos e atuais constantemente reavaliados face às realidades sociais. Essa construção se dá em decorrência do processo pedagógico e da inserção do ser nas situações do cotidiano.

O homem que se espera seja formado no processo educativo não é um ser “fabricado em série”, mas cada homem, indivíduo concreto, que vive aqui e agora, numa determinada sociedade, considerado ser único, irrepetível, valor absoluto em si mesmo, sujeito participante do processo formativo. O que se pretende é formar o homem, sujeito por intermédio da ação educativa.

O ser existe sempre numa realidade contextual específica, definida pelas condições concretas que esta apresenta, em termos de formas de organização social, cultural e meios de produção de bens e riquezas. Equivale ao “existir em situação” definido por Jaspers. “Existir em situação significa existir num mundo ligado a um conjunto de determinações concretas, que são experimentadas como a estreiteza da existência. A situação se limita por tudo aquilo que ela exclui”. (in GILLES, 1983) Ao mesmo tempo, a situação ou a realidade contextual histórica se

caracteriza por tudo aquilo que apresenta e que a particulariza na consciência do sujeito.

A comunidade historicamente situada elabora seus conteúdos culturais, ética e valores, que por sua vez orientam a educação possível e desejável para o homem que nela vive. Evidentemente que, cada ser, ao se deparar, conviver, assimilar e interagir com esses conteúdos sociais, ao mesmo tempo que os perpetua, modifica-os pela sua existência e é modificado pelos mesmos.

Na educação, como prática social intencional, que viabilize ao educando percorrer o caminho que o leve da alienação à conscientização, a finalidade é a formação do homem consciente, capaz de atuar democraticamente na sociedade via processo educativo. Propõe-se a educação conscientizadora como garantia de democratização da sociedade, tendo em vista o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, buscando debelar todas as formas de analfabetismo e exclusão.

O terceiro questionamento de que se ocupará: Qual concepção teleológica o processo pedagógico pautado nessa teoria e antropologia irá almejar?

Toda construção humana tem uma intencionalidade e uma forma de se fazer; em termos de sua finalidade, conduz a um telos, a um objetivo ou fim. O processo pedagógico é sempre teleológico, tem um fim previamente estabelecido a alcançar; caso contrário, converter-se-á em ação mecânica alienada, ou, no mínimo, descontextualizada. Cabe, pois, ao educador, a tomada de decisão definindo sua intencionalidade.

A concepção teleológica deriva de uma concepção de homem-conhecimento e correlata visão de mundo; estes pressupostos são expressos na concepção teórica tendo em vista o atendimento de um tipo de interesse. O processo que se propõe deverá pautar-se pelo interesse emancipatório do conhecimento, segundo Habermas (1992). A conscientização e somente ela é capaz de deflagrar o processo de libertação e da conseqüente transformação da realidade pessoal e coletiva.

Freire indica, de maneira incansável, ao longo de sua obra, a finalidade na qual acredita: “Conscientização, este o conceito central de minhas idéias sobre a educação”. Esclarece que, “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. (FREIRE, 1980, p.25)

De tal maneira, deverá efetivar-se perpassando todas as etapas que constituem o processo metodológico, no qual se efetivará a educação necessária

para o contexto atual. “A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”. (FREIRE, 1980, p.27)

O contexto geral macrossistema, a sociedade universal como um todo, tem sido influenciado por questões extremamente complexas, gerando novas demandas educativas, sobretudo na última década. Dentre essas questões se ressaltam as seguintes: o impacto tecnológico sobre as organizações; novas formas de gestão do trabalho; a internacionalização de bens e serviços; a informatização; as infovias; a globalização da comunicação; permanente elaboração e superação do conhecimento; novas exigências em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes; crescente aceleração da velocidade das mudanças; necessidade permanente de inovação; circunstancialidade do conhecimento e da inovação; crise e necessidade de novos padrões éticos; destruição da natureza e da vida humana na aplicação indiscriminada das tecnologias.

A atualidade requer a educação conscientizadora, uma formação do homem capaz de perceber e atuar na realidade, abordando suas múltiplas determinações. O pensamento pedagógico de Paulo Freire permite a definição do aspecto teleológico capaz de suscitar a formação adequada ao contexto atual marcado pela mudança, mudança esta que enseja a substituição de princípios organizativos básicos, da práxis humana. A substituição da fragmentação pela reunificação; do especialista pelo generalista; da parte pelo todo; da centralização pela descentralização; do estático pelo dinâmico; do conservador pelo criativo; da monovalência pela polivalência; da rigidez pela flexibilidade; da dependência pela autonomia; do solitário pelo solidário; do individual pelo coletivo; da competição pela cooperação; da alienação pela conscientização. O intuito a ser alcançado é a viabilização da síntese dialética ao se percorrer o caminho da reprodução à construção, para a efetivação do relacionamento e da cooperação na construção do conhecimento significativo.

O quarto questionamento de que se ocupará: Qual concepção metodológica será capaz de efetivar a formação?

A fim de suscitar o processo de conscientização, a grande tarefa, o maior desafio da educação, está na construção e na gestão de propostas curriculares, contextualizadas, capazes de efetivar as finalidades propostas para a educação problematizadora que efetive o processo de conscientização. A organização e a

gestão do currículo implicam tarefas de reflexão crítica, coletiva e continuada, considerando o dinamismo do contexto formativo específico.

Da mesma forma que os problemas e contextos educacionais variam, as soluções para os mesmos são múltiplas. As respostas são construídas em função de referências consideradas e o marco conceptual adotado de tal forma que se pode verificar uma grande variedade de concepções curriculares. A partir da distinção entre teorias reprodutoras e teorias transformadoras ou construtoras, pode-se distinguir duas modalidades de organização curricular: o currículo linear e o currículo integrado.

A primeira modalidade reforça os princípios da educação bancária, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. O currículo linear se configura de forma que o processo formativo lembra uma linha de montagem. Linear, segundo Ferreira (1986), é o “que dá idéia de seguir uma linha reta, sem desvios ou complicações, ou complexidade, ou, às vezes, profundidade. É claro, simples, direto.”

Nesta forma de organização curricular, as disciplinas são apresentadas seqüencialmente “sem desvios ou complicações”, adotando-se um pressuposto de pré-requisitos; assim, surgem as disciplinas dentro das disciplinas. É muito comum observar nas “grades” curriculares as disciplinas I, II, III, IV, etc., sem preocupações na organização dos nexos intra e inter disciplinares. Existe ainda, uma nítida distinção entre as ditas disciplinas teóricas e as ditas disciplinas práticas. Essa divisão absurda se justifica, uma vez que as disciplinas teóricas se ocupariam da teoria e as disciplinas práticas da prática, onde a queixa mais comum dos estudantes é que “a teoria não tem nada a ver com a prática”.

O currículo linear disciplinar apresenta a realidade em fragmentos, como se fosse uma enciclopédia, enfatizando o conhecimento acadêmico, valorizando sua transmissão, memorização e perpetuação; ou passando a valorizar o desenvolvimento de habilidades específicas que preparem para a realização de tarefas profissionais também específicas. O papel social da escola se traduz na manutenção da cultura expressa no “conhecimento oficial”. (APPLE, 1996)

O que parece imperar é uma cultura da “objetividade”, entendida como uniformidade, como ataque à diversidade, com a finalidade de favorecer a articulação de sociedades “mono”: monoculturais, monolíngüísticas, monoétnicas, monoideológicas, etc. Pretende-se negar a diversidade para

impor uma única cultura que se anuncia e se faz pública como “comum”, “consensurada”, “valiosa” e “histórica” (a de sempre). (TORRES, 1994, pp.71-72)

Esse modelo educativo foi denominado educação bancária, por Freire, uma vez que sua preocupação central era o depósito de dados descontextualizados nos alunos; sua ênfase está, pois, na reprodução do conhecimento e na negação da diversidade. O currículo linear se orienta pela reprodução do conhecimento, ou seja, considera o conhecimento um produto já pronto e acabado que pode ser consumido.

A noção de conhecimento como produto valoriza o que já está sistematizado e acumulado, constituindo o saber universalmente aceito como os conteúdos da cultura. A atividade do aprendiz é criada artificialmente e manipulada pelo professor ou guias, roteiros, fichas de estudo... Os resultados do “processo” em que o aluno se “engaja” já são previamente conhecidos.

A segunda modalidade, o currículo integrado, reforça os princípios da educação conscientizadora que, conforme Freire (1987), responde à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência, que é sempre consciência de. A educação libertadora, problematizadora, é um ato cognoscente, onde se busca superar a contradição educador-educando, pois somente a partir dessa superação é possível estabelecer-se a relação dialógica.

O currículo integrado, nessa proposta, superando a dicotomia e a fragmentação formativa, enfatiza a produção do conhecimento interdisciplinar, contextualizado e inovador. Organiza-se a partir de temas integradores, significativos e que tenham surgido da realidade.

O currículo pode organizar-se, não só centrado em disciplinas, como vem sendo costume, mas pode organizar-se em torno de núcleos superadores dos limites das disciplinas, centrado em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, coletivos humanos, idéias, etc. (TORRES, 1994, p. 29)

Ferreira (1986) apresenta interdisciplinaridade como sendo o conhecimento “comum a duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento”. Logo,

interdisciplinaridade supõe a integração de diferentes áreas do conhecimento. Uma abordagem integral, segundo o mesmo dicionário, supõe considerar o “total”, “inteiro”, “global”.

Currículo integrado seria aquele capaz de promover a inter-relação teórico-prática no processo formativo, e, ainda mais, que as disciplinas estejam interagindo onde “cada uma das partes de um todo que se completam” sejam “unidades integradas” e contextualizadas. Esta modalidade enfatiza o pensamento produtivo, ou seja, a construção do conhecimento significativo pelo sujeito mediado pela realidade contextual.

Freire (1980, p.33) considera que “a educação e a investigação temática numa concepção crítica de educação constituem somente diferentes momentos do mesmo processo”.

Os temas geradores podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. A unidade histórica mais ampla compreende um conjunto diversificado de unidades e subunidades (continentais, regionais, nacionais, etc.) e comporta temas de tipo universal. Eu considero que o tema fundamental de nossa época é a da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado. (FREIRE, 1980, p.30)

Os parâmetros curriculares nacionais propõem como tema fundamental a educação para a cidadania, a ser constituída a partir da conscientização da realidade. A operacionalização do processo se dá mediante currículo integrado, organizado a partir de temas de relevância social, denominados temas transversais, pois integram o currículo, perpassando as diferentes áreas do conhecimento de forma transversal.

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade(...) A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma

consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertador. (FREIRE, 1980, p.32)

Essa modalidade curricular possibilita, ainda, a educação emancipatória, segundo Freire, uma vez que viabiliza a formação da consciência no profissional e no cidadão concreto. Nessa vertente, destaca-se a teoria crítica na construção do conhecimento contextualizado, como capaz não só de enfatizar como também concretizar a constituição do cidadão, sujeito capaz de convivência consciente e democrática.

O currículo integrado se orienta pela produção do conhecimento, ou seja, considera o conhecimento um processo a ser construído. A noção de conhecimento como processo valoriza a representação inovadora do objeto. Nessa concepção, entende-se o conhecimento como resultante da representação que o sujeito faz do objeto. Mediante utilização de esquemas de pensamento superiores, ocorre uma interação significativa sujeito-objeto, em virtude do pensamento do sujeito que interatua, possibilitando a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa.

O currículo integrado pauta-se em pressupostos do planejamento participativo, da contextualização, da interdisciplinaridade, da autonomia dos centros educativos e da flexibilidade das propostas pedagógicas, tendo em vista a produção do conhecimento. A proposição de inovação na prática educativa constitui-se de um processo em contínua renovação, indagação e adequação.

Flexibilidade, dinamicidade, criatividade e criticidade são, portanto, suas características essenciais, pressupostos presentes na proposição da educação continuada, considerando o aspecto dialético da realidade, do sujeito, e, conseqüentemente, do conhecimento elaborado que os significa como seres no mundo.

O currículo integrado, organizado a partir de temas integradores, irá efetivar uma aprendizagem interdisciplinar, mediante problematização acompanhada de discussão dialógica no processo de pesquisa.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens

que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras”. (FREIRE, 1980 p. 81)

A problematização é essencial para que o aprendiz seja mobilizado, desafiado a tomar a posição de sujeito que significa a realidade, e que ao significá-la a constrói.

Por isto se acentua a problematização contínua das situações existenciais dos educandos tal como são apresentados nas imagens codificadas. Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “des-velar” esta essência. Na medida em que a “des-velam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres. (FREIRE, 1980, p. 89)

À medida em que a problematização desafia o aprendiz a aproximar-se cada vez mais do objeto, este terá crescente necessidade de falar o objeto, ou seja, expressar as sínteses que vai elaborando na construção das representações que faz do objeto que “des-vela”. Quanto ao diálogo, ensina (FREIRE, 1980, p.82): “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo.” “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem junto...”(FREIRE ,1987, p.68) E já que o “diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros.” (FREIRE, 1980, p. 83)

Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge,

sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 1980, p. 84)

O método dialógico na exposição problematizadora, o ensino mediante exposição, assim concebido, pressupõe:

- Que o professor detenha amplo conhecimento experienciado acerca da matéria e das relações desta com as demais áreas do conhecimento.
- Que a instrumentação via domínio de conhecimentos selecionados seja relevante na formação do ser (conteúdos significativos).
- Que os conhecimentos sejam “historicamente sistematizados” e “geograficamente situados”.
- Que o conhecimento expresse a realidade viva, inteira e em transformação.
- Que o aluno esteja mobilizado, consciente de seu papel: de agente co-responsável predisposto a aprender a pensar, a construir o seu próprio conhecimento.
- Que haja mudança da atitude reprodutora do espectador para a de questionamento crítico, reflexivo, atitude de diálogo (que interroga e constrói) envolvendo todos os elementos e sujeitos do processo, sobretudo professor e aluno mediatizados pela realidade.
- Que se processe construção de conhecimento inovador.

Inovação metodológica requer proposta que a efetive. A proposta metodológica para a formação conscientizadora, concebida como arte coletiva da descoberta criativa, integra o pensar, o sentir e o agir inovador na produção do conhecimento interdisciplinar e contextualizado.

Objetivando a inovação como processo permanente, constitui-se impropriedade estabelecer etapas que devam ser seguidas rigidamente, sobretudo se estas forem estabelecidas por agentes externos não envolvidos em todos os aspectos do pensar, sentir, agir. Mas convém apontar alguns princípios orientadores da proposta metodológica:

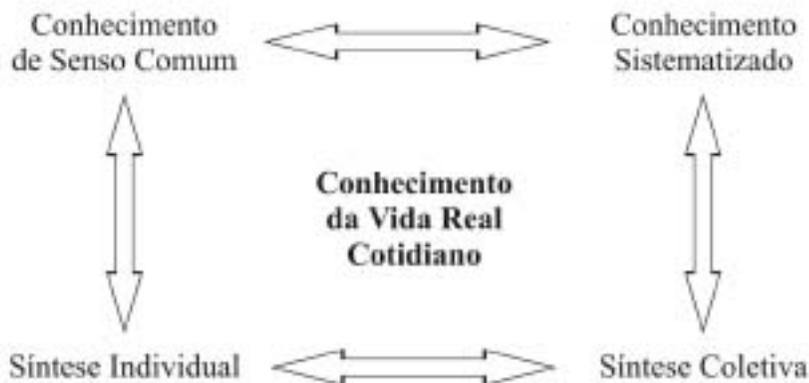
1. Considerar a realidade cotidiana e o conhecimento experienciado do aprendiz como base.
2. Análise coletiva de referenciais teóricos (alternativos, clássicos ou modernos, explicativos do sujeito-conhecimento-objeto).

3. Adoção do referencial teórico que melhor elucide a explicação sujeito-conhecimento-objeto, tendo em vista a formação desejada.
4. Interpretação da realidade utilizando a teoria como instrumentação diante da complexidade do todo existente.
5. Proposição de caminhos e formas possíveis e criativas de percorrê-los, interrogando-os.
6. Construção dialógica do caminho escolhido; considerando e integrando as possibilidades emergentes à medida que o caminho se constrói.
7. Reflexão crítica das conquistas já realizadas, do conhecimento inovador, ressaltando as novas possibilidades daí advindas.
8. Questionamento reconstrutivo do conhecimento inovador, das novas possibilidades, e do referencial teórico previamente adotado.

A fim de que este processo se efetive, requer-se a construção da competência coletiva em assumir atitude de permanente questionamento e construção contínua do conhecimento inovador, que coadune teoria e prática, em constante aperfeiçoamento criativo.

A metodologia com ênfase no sujeito, enquanto elaborador e criador do conhecimento contextualizado, se dá em decorrência do processo pedagógico apoiado na problematização e da inserção do ser nas situações do cotidiano. A proposta metodológica para a formação conscientizadora, concebida como arte da descoberta criativa, integra o pensar, o sentir e o agir inovador na produção do conhecimento.

A Produção Coletiva do Conhecimento Crítico-Contextualizado



Fonte: elaboração própria

Para que este processo de construção coletiva seja deflagrado, necessita da mediação do professor. Nesta produção coletiva, o processamento da síntese à síntese perpassa e integra o conhecimento inicial advindo do senso comum à reflexão na ação, ao conhecimento científico o saber escolar, já sistematizado; e a síntese individual construída por cada aprendiz à síntese coletiva, resultante do esforço e contribuição do grupo. O conhecimento resultante será significativo quando pautado e aplicado ao conhecimento da vida real, tendo partido da problematização do cotidiano. Neste processo coletivo, mediado pela problematização e diálogo com a realidade, será possível a construção do conhecimento crítico e contextualizado. Este processo não se realiza de forma instantânea, resultante de um único olhar, mas como resultado de aproximações sucessivas que consideram os diversos aspectos que constituem o objeto e sua inserção e movimento na realidade.

O processo de construção coletiva do conhecimento se efetiva em diferentes etapas que orientam o encaminhamento metodológico, pautado nos pressupostos teóricos, antropológicos e teleológicos, analisados na reflexão deste artigo.

a) Mobilização para o conhecimento:

Na mobilização, definido coletivamente o tema da aprendizagem, cabe ao professor provocar, nos aprendizes, a curiosidade, a motivação para aprender, enfim, mobilizá-los para que o processo de aprendizagem se inicie.

Sugestão de procedimentos: Observação e análise de filmes, fotografias, músicas, poemas, pequenos textos, gravuras e gráficos, além de perguntas e relato de fatos do cotidiano.

b) Pesquisa do conhecimento sistematizado:

No segundo momento da pesquisa do conhecimento sistematizado, objetiva-se o levantamento dos conceitos básicos e iniciais já sistematizados, disponíveis a respeito do tema; compreende o conhecimento sobre a realidade. Estes conceitos iniciais são de extrema relevância para a operacionalização da fase seguinte, que objetiva interrogar a realidade questionando o conhecimento já sistematizado.

Sugestão de procedimentos: coleta de informações sistematizadas sobre o tema, consultando livros, revistas, jornais, meios eletrônicos.

c) Pesquisa de campo:

No terceiro momento se processa a pesquisa de campo, quando o aprendiz irá aprender com, na e da realidade. Os sujeitos interrogam a realidade, inseridos, envolvidos nela.

Sugestão de procedimentos: coleta de informações na vida real, utilizando observação, entrevistas, aplicação de questionários.

d) Atividades de aplicação, aprofundamento e sistematização do conhecimento:

No quarto momento, o conhecimento é sistematizado e reintegrado à prática, mediante atividades de aplicação, aprofundamento e sistematização do conhecimento produzido. Neste momento, abrem-se novos questionamentos que poderão desencadear um novo processo.

Sugestão de procedimentos: produção de textos individuais e coletivos, debates, elaboração de relatórios, organização de campanhas de conscientização da comunidade, palestras, confecção de maquetes, painéis, criação de poesias, músicas, peças teatrais, gráficos e tabelas.

A construção do conhecimento, como síntese individual, irá desvelar as contradições do cotidiano, instrumentando o sujeito para uma prática transformadora no contexto do qual está consciente.

Finalizando a reflexão, é importante destacar que este processo requer adesão do professor, que deverá buscar ampliar ou adequar à sua própria formação continuada o desenvolvimento das competências necessárias à efetivação do processo de conscientização dos aprendizes, mediante educação problematizadora na construção do conhecimento contextualizado.

Freire (1996) destaca os saberes da docência necessários à prática educativa crítica, conscientizadora. Dentre esses saberes, destaca-se a pesquisa, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p.32)

Esta proposta assegura a inovação e o aperfeiçoamento constante dos processos pedagógicos e sua adequação às peculiaridades e necessidades contextuais. Este conhecimento inovador, crítico, criativo, autônomo, interdisciplinar e contextualizado é construído coletivamente. A fim de que este processo se efetive, requer-se a construção da competência coletiva em assumir atitude de permanente questionamento e construção contínua do conhecimento inovador, que coadune teoria e prática social, em constante aperfeiçoamento criativo.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M.W. **Conhecimento oficial**. Vozes: Petrópolis, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental . Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. V. 1. MEC|SEF, Brasília, 1997.

FERREIRA, A. B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Melhoramentos: São Paulo, 1986.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Editora Moraes: São Paulo, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. UNESP: São Paulo, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª ed., Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- FULLAT, O. **Filosofias da Educação**. Vozes: Petrópolis, 1994.
- GILLES, T.R. **Dicionário de Filosofia. Termos e filósofos**. E.P.U.: São Paulo, 1983.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Guanabara: Rio de Janeiro, 1992.
- JAPIASSU, H e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Zahar: Rio de Janeiro, 1991.
- MOUNIER, E. **O Personalismo**. Moraes: Lisboa, 1970.
- TORRES, J. **Globalización e interdisciplinariedade: el curriculum integrado**. Morata: Madri, 1994.

LINGUAGEM, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

LANGUAGE, KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND SCIENTIFIC EDUCATION

*Maria de Lourdes SPAZZIANI**

Sueli Silva Gorricho COSTA **

Resumo

Este ensaio apresenta uma discussão crítica acerca da linguagem e sua contribuição para se repensar o conhecimento científico e, em especial, a Educação em Ciências realizada na escola brasileira. A linguagem é aqui compreendida como um instrumento que é condição primeira para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, para se ter acesso ao real. A ciência, por sua vez, por mais criteriosa que tenha sido, ou por mais esforços que tenha realizado para apreender o real, é, na verdade, uma representação parcial e refratada da realidade. O estudo considera que a Educação em Ciências precisa se voltar para uma reflexão mais profunda sobre a questão da linguagem e, com isso, promover um ensino que promova, juntamente com outras áreas, o desenvolvimento do aluno-leitor.

Unitermos: *Linguagem, Ensino das Ciências, Teoria do Conhecimento, Vygotsky.*

Abstract

This essay presents a critical discussion about language and its contribution to think about scientific knowledge and, in particular, the Scientific Education developed in Brazilian Schools. The language is understood as an instrument which is an essential condition to construct Knowledge and, as a result of that, to access the real. Science, despite, of its criterion and efforts to apprehend the real, is, in reality, a partial and refracted representation of reality. This study considers that Scientific Education needs a profound reflection about language and, consequently, develop an education together with other areas which construct a reader-student.

Key-Words: *Language, Scientific Education, Knowledge Theory, Vygotsky.*

As disciplinas que integram a Educação em Ciências, como a Biologia, a Química e a Física, têm apresentado como sua mais nobre missão a formação do pensamento científico. Os métodos para a construção desse espírito científico estão fundamentados na redescoberta, na investigação e no pensamento indutivo. (MOREIRA E SILVA, 2001)

Uma breve análise da atuação do ensino das Ciências nas escolas de Ensino Fundamental nos indica dificuldades para atingir seus objetivos mais específicos, apesar de haver uma multiplicidade de técnicas e métodos de ensino dirigidos para essa área, resultado dos esforços de projetos para a melhoria desta modalidade de ensino, desenvolvidos desde meados da década de 80 pelo Ministério da Educação, bem como pelos departamentos de Biologia, Química, Física e Matemática de muitas instituições de ensino superior no país. Ainda, seguindo essa perspectiva, é possível constatar a desarticulação do ensino, realizado nessa área, de uma preocupação explícita sobre a formação geral da criança e do jovem, especialmente naquilo que lhe provê o “acesso a outros níveis de conhecimento da produção cultural, de nossa civilização letrada” (RODRIGUES, 1985, p. 105). Ou seja, as áreas tradicionais do ensino das Ciências não se ativeram, historicamente, a considerar o manejo dos instrumentos da linguagem oral e escrita na formulação de seus métodos, prevendo que o processo da aquisição da linguagem refere-se especificamente a decodificar e interpretar signos-palavras.

O entendimento de que a construção do conhecimento escolar compreende a linguagem como eixo central, indica-nos que a produção das ciências, assim como das artes, da história e da geografia, passa necessariamente pela compreensão sobre a linguagem.

O que nos assegura este raciocínio? Primeiro aquilo a que já inicialmente nos referimos, que tem a ver com a inexistência de atenção da área aos aspectos sobre a linguagem, que, a despeito de uma série de propostas de reformulação para o ensino das Ciências, advindas desde meados da década de 80, ainda persiste na prática docente um “cegueira geral” sobre a promoção da leitura na escola, apontada por Silva (1995, p. 24). Outro ponto que poderíamos destacar refere-se à própria ineficácia do ensino de Ciências, no que tange à formação geral do educando e à melhoria da educação. Estudos e pesquisas recentes¹ vêm apontando o despreparo intelectual de jovens que, mesmo frequentando as oito séries do Ensino Fundamental, não estão aptos a ler, escrever e interpretar textos. Isto nos faz pensar qual o papel das disciplinas escolares sobre o fenômeno educativo, seja na área das línguas ou em outras áreas. Será que as disciplinas que compõem a Educação em Ciências não têm nenhuma responsabilidade sobre esse resultado? Qual a contribuição dos estudos sobre a linguagem, desenvolvidos nas últimas décadas pela lingüística, pela psicologia e mesmo pela antropologia, para o campo das ciências, das artes ou das técnicas? Será que apreensão do objeto de estudos das Ciências Físicas ou Biológicas não passa pela compreensão e uso da linguagem?

Indagações como estas não serão respondidas, mas orientam os argumentos aqui apresentados no que se refere à questão da linguagem e sua contribuição para se repensar o conhecimento científico e a construção do conhecimento na Educação em Ciências.

A questão da linguagem

O nascimento da linguagem levou ao aparecimento de um sistema de códigos muito importante para desenvolver a atividade consciente do homem.

Luria (1986) mostra que, “como resultado da história social, a linguagem transformou - se em instrumento decisivo do conhecimento humano... Pode - se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial” (p.22). Para Vygotsky, a origem desse pensamento só pode ser encontrada na forma social da existência histórica do homem.

O homem se diferencia dos animais pela presença da linguagem como sistema de códigos. A linguagem do homem primitivo era tosca, tinha uma memória eidética e usava um signo para cada objeto, o que permitia uma réplica exata. O inconveniente era a sobrecarga do pensamento com detalhes, promovendo dificuldades em processar dados da experiência, com reflexo direto da realidade. O homem primitivo usava primeiro a palavra como uma simples operação associativa de memória. Depois, a palavra aparecia como um signo associativo na representação coletiva.

Para Vygotsky & Luria (1996), “é nesse estágio de pensamento por complexos que se encontra o homem primitivo. Suas palavras são nomes próprios ou nomes de família, isto é, signos para objetos individuais ou signos para complexos. Este é o traço mais essencial que distingue o primitivo do nosso.” (p.131)

Heinz Werner (1961), citado pelos autores acima diz que : “todo pensamento primitivo é ao mesmo tempo pensamento visual”. (p.131)

No homem cultural a linguagem é diferente do homem primitivo porque ela tem mais precisão e maior clareza. O progresso do desenvolvimento do pensamento parte do uso da palavra como nome próprio, para uma palavra como signo de um complexo e, finalmente, para a palavra como instrumento ou recurso para desenvolver o conceito.

Dentre os recursos de pensamento o mais importante é a fala, mesmo mantendo-se como um processo completamente independente, já que pensamento e fala têm raízes genéticas diferentes.

Vygotsky & Luria (1996) colocam que “a fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (p.213). Assim, a fala vai se transformando do social para o individual.

Quando a criança começa a sentir necessidade das palavras, a fazer perguntas, a querer aprender os signos vinculados ao objeto, ela parece ter descoberto a função

simbólica das palavras. Podemos dizer que a fala passa da fase afetivo-conativa para a fase intelectual. Segundo Vygostky (1991b),

“o desenvolvimento da fala se dá em quatro estágios:

1º - estágio natural ou primitivo (fala pré - intelectual e pensamento pré - verbal);

2º - psicologia ingênua - física ingênua (domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento);

3º - fala egocêntrica (usa signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos);

4º - crescimento interior (as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo)”. (p.40)

Assim, a natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio- histórico. O pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural e o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio da linguagem.

A modificação e a transformação do meio (ecossistemas naturais) em ambientes humanos têm relação intrínseca ao desenvolvimento humano. Este último, por sua vez, está dependente do uso das ferramentas externas e dos signos para a construção das formas de pensamento, mas de signos “permite ao ser humano, por meio de processos representacionais, conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica” (MARX, 1978). O real passa a ser cognoscível e comunicável. A linguagem possibilita nomear as coisas e suas experiências, compartilhar vivências, inter-relacionar-se afetiva e intelectualmente, transformar-se, desenvolver diferentes níveis de consciência sobre si, sobre as coisas e sobre os outros. (PINO, 1995, p.34)

No entanto, no decorrer de quase toda a modernidade a questão da linguagem passa a ser compreendida como um simples artefato técnico, desvinculada da origem e criação das grandes obras da cultura humana, como as ciências, as artes e as técnicas. Não é compreendida como constitutiva do desenvolvimento do pensamento humano.

No que concerne à linguagem científica, esta, coerente com a visão predominante em toda a modernidade, propõe a produção de um discurso que apresenta domínio sobre os objetos, conjuntos de métodos, proposição e teorias verdadeiras, regras e definições, técnicas e instrumentos e redução do vivido, da experiência pessoal, do interesse, da ideologia e, portanto, da subjetividade. (POSSENTI, 1997)

O significado da palavra na constituição do pensamento e do conhecimento

“Esqueci a palavra que pretendia dizer,e meu pensamento, pivado de sua substância, volta ao reino das sombras”.

O. Mandelstan

Para Vygostky (1991b), “o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só um fenômeno da fala na medida que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele”. (p.104)

Na Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. Sendo mutável o significado da palavra, a associação entre a palavra e o significado pode expandir-se ou limitar-se, mas não pode alterar a sua natureza psicológica.

A Semântica, ciência que estuda a significação das palavras através do tempo e do espaço ou as significações dos elementos lingüísticos, comprometida com a teoria da associação, persistiu em tratar o significado das palavras como uma associação entre o som da palavra e o seu conteúdo.

A Lingüística não percebeu que, na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam.

Vygostky (1991b), critica “todas as escolas e tendências psicológicas que não dão um devido apreço a um ponto fundamental, isto é, que todo pensamento é uma generalização; todas estudam a palavra e o significado sem fazer qualquer referência ao desenvolvimento” (p.107).

Se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica. Quando as pessoas atribuem um significado diferente à mesma palavra, ou quando sustentam pontos de vista diferentes, não conseguem entender-se, mas as pessoas que têm contato mais estreito na comunicação fazem uso de um mínimo de palavras que leva, assim mesmo, a um diálogo compreensível para eles. Portanto, uma palavra pode às vezes ser substituída por outra sem que haja qualquer alteração de sentido.

Neste trabalho, Vygostky afirma que “Quando o conceito é tão claro, fica realmente possível transmitir todos os pensamentos, sentimentos e até mesmo toda uma seqüência de raciocínios em uma só palavra; já na escrita somos obrigados a utilizar mais palavras, e com maior exatidão ... esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente : mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado.” (p.123-125)

Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas. Assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases. Posso conceber as coisas por meio de um só pensamento, mas expressá-lo em palavras separadas, em uma seqüência. A transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

Diz que: “A relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma

coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.” (p.131)

Os sistemas de signos, portanto, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Tanto Bakhtin quanto Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Para Bakhtin (1991), a palavra, além de instrumento da consciência, é, também, espaço privilegiado da criação ideológica.

“É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for.” (p.37)

Pode-se compreender que, para Bakhtin, a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. Para Vygotsky, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade. Ele trabalha a evolução semântica da língua tendo como referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito.

O elemento básico da construção teórica de Vygotsky é buscar a unidade do pensamento verbal no significado da palavra. Portanto, a transição do pensamento para a palavra passa necessariamente pelo significado. As palavras, no pensamento, são plurivalentes. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas. Temos como exemplo esse fragmento de Clarice Lispector (1978): “Eu escrevo por intermédio de palavras que ocultam outras - as verdadeiras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo que eu não saiba quais são as ‘verdadeiras palavras’, eu estou sempre aludindo a elas” (p.72).

Clarice, Vygotsky e Bakhtin resgatam uma concepção de linguagem que leve em consideração os múltiplos sentidos que uma palavra pode alcançar, sentidos que estão contidos entre o verbal e o extraverbal, pois o conhecimento está no processo de interação dialógica entre pessoas que o procuram coletivamente ao longo da história. Dessa forma, podemos dizer que a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e da história.

A palavra pronunciada, escrita ou interiorizada tende a realizar um caminho tortuoso, desviando-se, causando novos problemas e solicitando novas réplicas. Desse modo, podemos encarar um texto científico como aquele que busca criar novos sentidos, novas situações, novas palavras, contribuindo para compreendermos uma realidade objetiva por meio do diálogo que estabelecemos com ele (o texto).

Guattari (1992) diz que a linguagem da poesia talvez tenha mais a nos ensinar sobre a ambivalência ou plurivalência da vida humana enquanto tal do que a linguagem das ciências.

Sendo a imaginação a base de toda a atividade criadora, Vygotsky compreende a criação como uma reelaboração do antigo com o novo. Dessa forma, o processo criativo é sempre produto de sua época e de seu ambiente e a obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador.

A partir de um interesse essencial pelos produtos superiores da Cultura, estéticos e semiológicos, Vygotsky sentiu a necessidade de construir uma nova Psicologia, que o levou a enfrentar a categoria da consciência, que considerava a chave para a compreensão dos mecanismos da criação na vida da sociedade e na vida do homem como ente sócio-histórico. Portanto, a obra de arte ou o texto científico, que hoje pode ter um significado para nós, quando apresentado em outra época, em outra circunstância, pode ter outro significado. A subjetividade e o sentido da interpretação constituem uma particularidade do leitor e não específica do conteúdo do texto.

O resgate das funções primordiais da linguagem (comunicação, informação, representação e formação do pensamento), segundo Banks-Leite (1995), desloca o seu estudo de questões estruturais inspiradas na gramática (sintaxe) para uma abordagem de seus aspectos funcionais. Em todos os enunciados a informação aparece trazendo as marcas da subjetividade. No entanto, a produção do conhecimento científico se dirige no sentido de apagar as marcas da subjetividade. Existe, por trás desta posição, uma concepção de neutralidade do conhecimento, um apagamento do sujeito que circunscreve o objeto.

Há que se ressaltar que o conhecimento científico não é resultado da pura contemplação de um objeto por um observador, mas produto de uma ação criadora de um sujeito atento, instrumentalizado teórica e tecnicamente, que investiga a essência dos fenômenos, promovendo transformações no modo de perceber uma certa realidade. O conhecimento científico ao apreender uma realidade caótica e desordenada a faz ressurgir plena de significação. Essa significação é fruto de uma consciência crítica que revela outra face do real.

Marx (1978) entende que o pensamento é o material transposto para a consciência do homem, sendo, portanto, a manifestação do real, e não o real manifestação do pensamento. O conhecimento e a consciência são determinados historicamente e socialmente, sendo uma construção ou reconstrução da realidade com possibilidades de múltiplas determinações. Todo conhecimento, portanto, está comprometido com os interesses e necessidades de um grupo ou classe social. Não existe conhecimento neutro, que serve universal e igualmente a todos. Observação e razão são necessárias e encontram-se inter-relacionadas para a reconstrução da realidade no pensamento. A Lei da Gravitação é resultado das indagações de Newton sobre a queda dos corpos, fato construído das observações do real para o qual se queria uma explicação. Uma série de elaborações foram

realizadas e associadas a uma intensa atividade mental/racional, promovidas pelos interesses da época, que culminaram na construção da teoria.

Essa perspectiva, segundo Lowy (1987), revela que na constituição de um saber científico a ideologia é que impõe os limites e “a verdade não é determinada pela vontade, mas pela possibilidade de conhecê-la, a partir de sua problemática e no quadro do horizonte de classe”(p.104).

A ciência é uma construção histórica e está em constante movimento e desenvolvimento.

Desse modo, nenhum conhecimento tem acesso à realidade essencial das coisas, e é sempre uma representação que refrata e não reflete a realidade (Bakhtin, 1991). Segundo Minayo (1998), a apreensão de conhecimentos deve levar em conta o caráter aproximado que temos sobre o real, ou seja, a realidade se mostra através de imagens (em geral grosseiras) que captamos através do intelecto, do pensamento e das emoções. Nessa perspectiva, devemos considerar os seguintes aspectos: o objeto de conhecimento é inacessível em essência; a representação que temos é sob determinado ponto de vista; o problema intelectual, como um todo, deve ter na sua origem um problema na vida prática; o conhecimento não é neutro, mas possui caráter interessado, sujeito a ideologias. Desse modo, fica evidenciada a presença do aspecto interpretativo da realidade estudada com os valores e as marcas do sujeito que interpreta a realidade (idade, sexo, cor, classe social, instrução), desde a concepção do tema, o aporte dos referenciais, a análise e as conseqüentes reflexões e conclusões.

No campo da psicologia, a perspectiva interpretativa de Vigotsky (1991b) propõe o processo de conhecimento como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa das relações sociais, o que implica uma relação S-S-O (Sujeito-Sujeito-Objeto), ou seja, a relação com o outro fundamenta a elaboração cognitiva. Quando se refere a formulações a respeito do comportamento humano, em especial daquelas sobre a formação de conceitos, o autor destaca que conceituar/conhecer consiste em partir de uma realidade concreta para abstrair e representar em termos gerais as principais características. Os conceitos ou conhecimentos assim obtidos são aplicados novamente à realidade concreta, possibilitando sua apreensão para além das aparências. Ele denomina esse processo mais laborioso, organizado logicamente, de conhecimento científico. Tais conhecimentos são considerados superiores às outras formas de conceituação presentes no processo de conhecimento da criança (sincretismo, por complexos, pseudo-conceitos, conceitos cotidianos), por facilitarem a transição do pensamento por pseudo-conceitos ou conceitos cotidianos para pensamento racional ou categorial.

A formulação de Vigotsky nos dá a entender uma aspiração à objetividade científica pautada na visão positivista sobre a superioridade do conhecimento científico ou racional sobre outras formas de conhecimento. Ou seja, o conhecimento verdadeiro, como correspondente do real, é conseqüência das influências dos ideais iluministas, tão

valorizados no início deste século, dos quais não saíram ilesos nem os pensadores marxistas mais críticos.

Valsiner retoma a discussão do conhecimento científico na perspectiva vigotskianiana e ressalta que esse tipo de conhecimento “não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas é uma reconceitualização do conhecimento existente” (1996, p.303). É qualitativamente diferente de outros modos de conhecer o mundo, o que nos leva a pensar que a valorização do conhecimento científico é histórica e contextual e que no debate contemporâneo está cada vez mais difícil contrapô-lo ao pensamento ideológico.

Nesse sentido, o conhecimento científico, atualmente criticado por seu cientificismo, pelo colapso nas idéias de autonomia e desinteresse da ciência frente a sua própria industrialização, é recolocado em sua dimensão social, sendo parte dos conhecimentos globais, organizado através de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima. Ou, como nos diz Candela, “o conhecimento científico é entendido como um sistema socialmente construído de idéias, compreensões, suposições e procedimentos compartilhados historicamente por uma comunidade” (1991, p.15).

Bakhtin (1991) leva-nos a perceber que o conhecimento da verdade do discurso científico é verdadeiro e revelador da realidade, quando o circunscrevemos (o conhecimento) no interior de um determinado sistema de crenças e valores culturalmente elaborado, priorizando determinados grupos de interesses. A realidade é sempre uma interpretação ideológica, no sentido bakhtiniano. A ideologia inscreve-se, não como falsa consciência, mas como um reflexo das estruturas sociais, com característica das crenças e valores predominantes nas relações sociais dos grupos envolvidos.

O saber escolar e a construção do conhecimento científico

O contexto escolar tem por finalidade principal promover o acesso aos conhecimentos de determinados conteúdos para o aluno. O conhecimento científico veiculado na escola recebe outros modos e formatos dependente do conhecimento disponível, ou seja, é constantemente transformado e adaptado para se tornar acessível a diferentes públicos. O conhecimento científico sofre transformações antes de chegar à escola (dos manuscritos originais até as propostas pedagógicas e aos livros didáticos várias transformações acontecem) e nela também sofre transformações. O conhecimento da criança é continuamente transformado, ou seja, “um conceito não transfere uma idéia, mas fornece fundamento para se construir uma nova idéia” (MARTINS, 1997, p.134).

Nessa visão, o conhecimento é tido como socialmente constituído. No processo de construção dos conceitos, o conhecimento produzido no cotidiano articula-se dialeticamente com o conhecimento apresentado pelo professor durante a aula. “Diante de um conceito novo, a criança procura atribuir significado aproximando de outros já

conhecidos, elaborados e internalizados da sua experiência concreta” (FONTANA, 1995, p.125).

O saber escolar, construído dos conhecimentos organizados cientificamente, dos conhecimentos oriundos das disciplinas pedagógicas, da cultura da vida cotidiana escolar apresenta, de acordo com Chervel (1990), “certa autonomia em relação às ciências ou aos saberes de referência dos quais tratam”. Podemos dizer que no ambiente escolar o saber escolar acarreta conhecimentos sistematizados compostos de conhecimentos específicos ou especializados, combinados com as finalidades educativas e os procedimentos didáticos ou pedagógicos.

O entendimento de que o saber escolar se compõe de outros saberes, inclusive do conhecimento científico, possibilita perspectivas diferenciadas para o processo de construção de conhecimentos. Num processo em que o conhecimento acumulado historicamente deve ser fielmente reproduzido, a abordagem prioriza a transmissão do saber de um indivíduo para outro que recebe e deve devolver, de forma quantitativa e repetitiva, aquilo que ouviu, escreveu e leu sobre o conhecimento sistematizado no discurso da aula. Em outra perspectiva, que critica a postura tradicional do processo de conhecimento como acumulação, transmissão e recepção, esse processo ocorre de forma ativa, ou seja o sujeito constrói seus conhecimentos e o ambiente socio-cultural interfere, facilitando ou dificultando o processo, mas não impede uma construção que é concebida como fundamentalmente individual, intrínseca ao sujeito. Essa segunda visão, conforme Góes (1997, p.13), trouxe uma outra dificuldade para o processo de construção de conhecimento na escola, pois, ao rejeitar “o modelo de (quase) silenciamento do sujeito (o aluno), configurou-se um modelo de (quase) silenciamento do outro (o professor)”. O saber escolar, nessa perspectiva, se relaciona muito mais aos procedimentos e estratégias que ofereçam experiências de aprendizagens do que aos conteúdos universais das disciplinas escolares.

Na perspectiva do conhecimento socialmente construído, proposto por Vigotsky, o sujeito do conhecimento, no caso o aluno, participa do processo elaborando conhecimentos através de relações sociais mediadas pelo outro, pela linguagem, pelas relações dialógicas experienciadas nas práticas sociais. O saber escolar, para o processo de conceitualização no contexto pedagógico retoma a idéia apresentada anteriormente de uma elaboração que envolve a transformação dos modos de conceituar do aluno, no sentido do conhecimento sistematizado, através das relações interpessoais, das trocas dialógicas sobre objetos ou fenômenos, dos momentos que constrói e compreende os significados das palavras (conceitos). O saber escolar, nesse sentido, propõe o conhecimento sistematizado (‘científico’ nos textos de Vigotsky) como inter-relacionado ao conhecimento cotidiano.

Os conceitos científicos e cotidianos no conhecimento escolar

A formação e o desenvolvimento dos conceitos foram alvo dos estudos e pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores, como Luria e Sakharov. Principalmente a partir de 1927 até sua morte, em 1934, esse tema fez parte de suas preocupações. Com base nas inúmeras pesquisas realizadas, Vygostky (1991b) inferiu que a origem do desenvolvimento da formação dos conceitos está no início da infância, mas se manifesta com maturidade e pleno desenvolvimento na adolescência. A tomada de consciência e a definição lógica de um conceito é posterior a um domínio desse através da prática. A aprendizagem de palavras pela criança revela o início de um processo que, em geral, demora anos para atingir um significado semelhante ao do adulto. O êxito no ensino de conceitos científicos relaciona-se à obtenção de certos domínios mínimos nos conceitos cotidianos, ou seja, os conceitos científicos têm sua base em conceitos cotidianos. O aprendizado dos conceitos científicos transforma a compreensão dos conceitos cotidianos.

Os conceitos cotidianos ganham aceção no contexto do saber escolar, uma vez que são considerados a base para a estruturação do conhecimento sistematizado que a escola se propõe a ensinar.

A distinção entre os conceitos científicos e cotidianos apontada por Vigotsky recai em várias características dessas duas formações do pensamento verbal. O conceito cotidiano tem sua origem nas relações da criança com o seu mundo concreto, com os sujeitos, com os objetos e as situações de sua vida. Em geral, não há um método e intenções conscientes para promover o aprendizado; ele acontece de forma assistemática e fundamentalmente perceptual. As palavras, que orientam o processo de formação de conceitos, em geral, referem-se às situações vivenciadas concretamente pela criança e, embora já tenham o seu significado predeterminado, as formas de pensamento que a criança utiliza para tratar essas situações diferem dos modos do adulto, pois esse significado vai sendo construído através das relações presentes no contexto de uso da palavra (generalizações presentes nos signos) e nas vivências afetivas individuais (OLIVEIRA, 1992).

Os conceitos científicos ou sistematizados no contexto escolar são construtos que se formam com a participação determinante das operações lógico-verbais dominantes no percurso histórico da sociedade. Os conceitos cotidianos se oferecem como mediadores no processo de conhecimento dos saberes escolares e ambos contribuem de forma relevante e heterogênea na vida intelectual e social, principalmente quando é estabelecida conscientemente a inter-relação entre os níveis conceituais abstrato e concreto.

Wallon (1989), em *As origens do pensamento na criança*, reforça essas formulações Vigotskynianas quando descreve o comportamento intelectual da criança. Ele aponta a facilidade que a criança tem em familiarizar-se com as coisas e situações que pertencem a sua esfera de atividade e, por outro lado, sua incapacidade em representar o que não pode ser experienciado diretamente, como as situações do crescimento, da vida, da morte, da origem. Mesmo em situações em que a criança já consegue distinguir e discutir suas relações, muitas de suas respostas demonstram a confusão no plano mais abstrato de

suas explicações, semelhante às dificuldades enfrentadas e resolvidas nas situações da vida prática.

Desse modo, os apontamentos de Wallon reforçam a necessidade da inter-relação entre os conhecimentos advindos da vida prática com aqueles sistematizados na escola, no sentido de facilitar e promover o desenvolvimento do outro. No entanto, no contexto instrucional da escola, houve uma tendência a investir, com quase total exclusividade, no conhecimento sistematizado (científico), promovendo deslocamentos de subordinação ou total ignorância das situações vivenciais, dos significados contextualizados priorizando o genérico e as abstrações sem as mediações necessárias, construindo, na maioria das vezes, conceitos com significados vazios.

Na vida cotidiana moderna, o encontro entre os saberes provenientes das mais diversas formações ou práticas discursivas distintas e autônomas presentes nas práticas sociais é cada vez mais visível e, portanto, há uma presença heterogênea de discursos que, segundo Foucault (in PENIN, 1990), são utilizados como parâmetros para estudo do saber, possibilitando análises não só na direção do campo epistemológico, mas também do conhecimento “dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas” (p.23). Segundo acepção de Heller (1989), isso quer dizer que, na vida cotidiana, ainda que predominem os conhecimentos relativos às atividades práticas e concretas e que as atitudes sejam permeadas pelos juízos provisórios, é possível o acesso cada vez maior às produções científicas, tecnológicas e artísticas, entre outras, em virtude da velocidade das transformações que vem sofrendo a vida moderna, em especial na área da informação e da comunicação. Desse modo, os conceitos cotidianos sofrem as influências no sentido de adquirir processos mais reflexivos e abstratos, já no contexto do espaço cotidiano, em especial pelos meios de comunicação como o rádio e a televisão e, mais recentemente, via Internet. Os discursos científicos e outras linguagens tornam-se, em nossa formação atual, passíveis de serem vistos, enunciados e inter-relacionados nos mais diferentes espaços das práticas sociais. No contexto escolar, além dos conhecimentos sistematizados que configuram o saber escolar, circulam saberes em diferentes níveis de elaboração, inclusive em relação às práticas discursivas do contexto social mais amplo. Mas o espaço instrucional da escola reserva certos aspectos que ainda lhe garantem ser um instrumento de mediação, para produzir conhecimentos com alto poder descontextualizador e permitir reflexões generalizantes sobre problemas e objetos que se situam nas disciplinas escolares.

Nesse sentido, para o ensino e aprendizado das Ciências é necessário considerar o nível de percepção do mundo que as crianças e jovens apresentam, para depois promover a compreensão de outro modo de concepção e elaboração sobre o mundo. É importante que os alunos percebam a ciência como forma de produção humana e histórica de um mundo novo, pela transformação, através do conhecimento desse mundo, da percepção imediata.

Como captar a percepção dos alunos? Como promover uma outra concepção? Como verificar o processo de elaboração do conhecimento? A linguagem parece estar permeando os diferentes modos de se trabalhar o conhecimento na escola. A apropriação do

conhecimento científico não é simples produção do sujeito em interação com o objeto, nem muito menos uma reprodução do real, mas a apropriação de forma singular de um objeto que, por ser uma produção dos homens, veicula uma significação social. Cada sujeito aprendente resignifica algo já significado socialmente. Conhecer/aprender pressupõe uma atividade semiótica específica a cada sujeito, em que a linguagem oral e a escrita se apresentam mediando esse processo. Isto significa trabalhar as narrativas dos alunos e dos textos científicos inter-relacionado-as, significando-as e assim promover outras resignificações, quer seja sobre saúde, alimentação, natureza, ecologia, água ou lixo, entre tantos temas importantes da área da Educação em Ciências.

Nessa perspectiva, a Escola precisa ser o espaço onde a escrita ganhe uma função comunicativa ligada à necessidade da própria existência humana e não apenas cópia e repetição.

Vygostky (1991a) nos diz que: “Diferentemente da aprendizagem da linguagem falada, em que a criança naturalmente se desenvolve, o ensino da linguagem escrita é baseado no treino artificial. Tais treinos requerem muita atenção e esforço por parte do professor e do aluno e se tornam alguma coisa autocontida, um fim em si mesma, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em lugar de se fundamentar nas necessidades da criança, como ela naturalmente se desenvolve e em sua própria atividade, a escrita lhe é dada como algo externo, algo que vem das mãos do professor. Esta situação exige, então, o desenvolvimento de uma habilidade técnica que não considera a essência do conhecimento.”(p. 69-70)

Sendo a escola um espaço privilegiado para trabalhar a escrita, ou o único espaço que muitas crianças têm, Dietzsch (1989) acredita que : “O ponto de partida seria a prática social do aluno e o de chegada, o conhecimento historicamente construído: um novo projeto de escola sendo buscado. Sem deixar de lado o afetivo e a fantasia infantil, procurar-se-ia o contato com um mundo inteligente, vivo, real, que se recria na literatura infantil ou que se faz presente no texto do jornal e na discussão do que está acontecendo no Bairro, em São Paulo, ou no Golfo Pérsico...” (p.70)

A leitura e a aprendizagem, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituem-se mutuamente; por isso, faz-se necessário pensar na leitura como uma prática central de todas as atividades curriculares, e, no professor, como professor de leitura.

A competência textual incide na inserção do aluno em todas as práticas letradas, incluindo a leitura de textos científicos.

A leitura é atividade cognitiva por excelência, sobre a qual se fundamenta todo o processo de desenvolvimento escolar. Este, por sua vez, deve estar fundamentado numa prática básica, a da leitura crítica, em que o trabalho do educador é viabilizar a formação do leitor, levando sempre em conta o contexto sócio-histórico do aluno, suas representações do mundo, permitindo a construção de sentidos.

Para que o leitor em formação se torne um aluno-leitor competente é necessário que o educador considere, utilize e ative o conhecimento prévio do educando, prediga as informações que ele irá encontrar no texto e estabeleça a finalidade da leitura.

Na tentativa de facilitar o primeiro contato do aluno com o texto, Kleiman (1997) lista uma seqüência de atividades cujo objetivo é fornecer pistas para o trabalho inferencial do aluno:

- 1º- Trabalhar os elementos contextualizadores: o título, a fonte, a seção/capítulo de onde foi retirado, dados sobre o autor, as imagens, os subtítulos, enfim, todos os elementos destacados graficamente, com a finalidade de fazer o aluno inferir o que vai ser tratado no material verbal mais extenso;
- 2º- Fazer perguntas dirigidas, com o objetivo de elaborar a macroestrutura do texto;
- 3º- Prever as dificuldades de vocabulário, parafraseando...
- 4º- Fornecer um objetivo para a leitura.” (p.17-18)

A reforma de ensino instituída no início da década de 70, que aumentava de cinco para oito anos a faixa de escolaridade obrigatória, propiciou um espaço maior para o emprego do textos para-didáticos em sala de aula. Desde então, a ação da escola, como local de formação do público leitor, é vista como um agente facilitador e de difusão do gosto pela leitura.

O professor, sendo um mediador privilegiado que deve valorizar o ato de ler e de transformar seus alunos em alunos-leitores, estará, com certeza, refletindo e mostrando o caráter social da leitura. Essa mudança do aluno em leitor é que vai ajudá-lo a se tornar um leitor crítico e, conseqüentemente, um cidadão crítico.

Para Zilberman (1991), a leitura “se democratiza, ao se tornar acessível a qualquer grupo indistintamente, esta inclinação só se fortalece se detonar uma perspectiva crítica e atuante, segundo a qual o leitor se singulariza, porque se posiciona não apenas diante do objeto livro colocado à sua frente, mas perante o mundo que ele traduz.” (p.27)

A escola é o lugar onde se aprende a ler, escrever, conhecer as ciências, as artes, as técnicas, o esporte, e desenvolver o gosto pela leitura. Porém, para a que a leitura seja um projeto de crescimento do aluno, ainda que às vezes limitado, é necessário que apareçam novas práticas mais estimulantes, que propiciem a transformação do aluno em aluno-leitor.

A leitura é a interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, o leitor e o autor. O social determina a leitura e constitui seu significado. O texto não preexiste à sua leitura e leitura não é aceitação passiva, mas construção ativa. Assim, cada leitura construirá um novo texto e, a partir do contexto sócio-histórico, o leitor produz sua leitura e cria o seu texto.

Tanto o texto oral como o escrito precisam ser considerados como um ato social e, para isso, devem ser extraídos de fontes autênticas. O leitor, independente de seu nível sociocultural, necessita ter acesso a ele. A compreensão de um determinado texto vai ocorrer quando houver a integração entre texto-leitor-constituição dos processos de significação.

Segundo Orlandi, para termos o que podemos chamar de compreensão textual, precisamos ter “o inteligível, o interpretável e o compreensível” (1986,p.72). A compreensão, dessa forma, instaura-se no reconhecimento de que o sentido do texto é sócio-historicamente determinado.

Conclusões

A relação entre o sujeito-leitor e o texto precisa passar por mediações e por experiências de linguagem e ir ao contexto imediato e histórico. Para tanto, a compreensão das ciências supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem.

Lajolo (1995) diz que: “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.” (p.106)

No entanto, o que temos é uma Educação em Ciências que, historicamente, tem privilegiado, mais do que outras áreas, uma linguagem “transparente e unívoca”. Essa uniformidade e apropriação de termos técnicos e os modos de descrever a realidade promovem um descolamento da área de uma reflexão sobre o caráter da linguagem e, conseqüentemente, sobre a história, a cultura e a vida cotidiana.

A Educação em Ciências, que defendemos, não é aquela, por certo, que modela e controla por completo a subjetividade de nossos alunos, para se pôr a serviço de uma pretensa objetividade. Ou mesmo aquela que subjulga o modo de expressar (a linguagem), o modo de pensar e o modo de sentir do outro.

Nesse ponto, escrevemos, como Duschatzky e Skliar (2001), que a educação que pretendemos é aquela que coloca, à disposição do outro, o conhecimento produzido socialmente, como forma de possibilitar a compreensão sobre a realidade física e social, e, com isso, ele possa situar-se com direitos de expressar suas distinções e suas concordâncias em qualquer aspecto, ou seja, “aquela que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades.” (p.137)

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

BANKS-LEITE, L. **Representação e comunicação: o estudo de funções lingüísticas em psicologia.** In: Temas de Psicologia, 2, 1995, pp. 41- 54.

CANDELA, M. A. **Argumentación y Conocimiento Científico Escolar.** In: Infancia y Aprendizaje, 55. Madrid, 1991, p.13-27.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares.** In: Revista Teorias & Práticas, Porto Alegre. UFRS, 1990, nº 2.

DIETZSCH, M. J. M. **Escrita: na História, na Vida, na Escola.** Cadernos de Pesquisa 71, p.62-71, nov.1989.

DUCSCHATZKY,S. e SKLIAR, C. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação.** In: LARROSA, J. e SKLIAR,C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.119-138.

FONTANA, R. A .C. **A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula.** In: SMOLKA, A L.B.e GÓES, M.C.R.(org.) A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GÓES, M. C. R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos.** In: A significação no espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, p.11-28, 1997.

GUATTARI, F. C. **Um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HELLER, A . **O cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura.** 5.ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo : Ática, 1995.

LISPECTOR, C. **Água Viva.** São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, M. S. A. N. & MORTIMER, E. F. **A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, agosto/2000.

MARTINS, I. **Explicações, representações visuais e retórica na sala de aula de ciências.** In: Anais do encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de Ciências. Águas de Lindóia, SP, 1997, p.129-138.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos (Terceiro Manuscrito).** In: _____. Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978, pp.3-48 (coleção “Os Pensadores”).

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998. 269p.

MOREIRA, A .F. e SILVA, T.T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **A história do sujeito-leitor : uma questão para a leitura.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimeto. um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1999.

PENIN, S. F. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papyrus, 1994.

PENIN,S.F.S. **Cotidiano e Escola: a obra em construção.** SP: Cortez, 1990.

PINO, A. **Semiótica e Cognição na perspectiva histórico-cultural.** In: Temas de Psicologia, 2, 1995, pp.31-40.

POSSENTI, S. **Notas sobre linguagem científica e linguagem comum.** In: Cadernos Cedes, 41. Campinas: Cedes, 1997, p.9-24.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985.

VALSINER, J. e VAN DER VEER, R. **Vygotsky. Uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996. 479p.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989, 527p.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o Ensino de Literatura.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991

A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA: UM ESTUDO NUMA ESCOLA RURAL

THE CONSTRUCTION OF RESEARCH AT A RURAL SCHOOL

*Maria do Carmo Rodrigues BARBOSA**

*Marlene Fagundes Carvalho GONÇALVES***

Resumo

Este trabalho analisa a construção da competência lingüística - elementos estruturais, organizacionais e ortográficos - na produção de textos por alunos de 5ª e 6ª séries numa escola rural de ensino fundamental do interior paulista. Tal análise é feita a partir da interação professor-aluno à luz da teoria Vygotskiana.

Unitermos: *Competência Lingüística, Interação, Zona de Desenvolvimento Proximal.*

Abstract

This article analyses the evolution of the textual construction – structural, organizational and orthographic elements in the text production of 5th and 6th grade students, of a fundamental level school in the country area. Such analysis is based on the interaction teacher-student in view of Vygotsky's theories.

Key-Words: *Textual, Construction, Interaction, Zone of Proximal Development*

Este trabalho objetiva lançar luz sobre a temática da construção da competência lingüística no ensino fundamental. Trata-se de um estudo com alunos da rede estadual de ensino (São Paulo), em área rural, de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Procuramos analisar o desenvolvimento na produção de textos, buscando apreender aspectos do processo da construção da competência lingüística, relacionando-os às estratégias pedagógicas utilizadas, fundamentadas na teoria de Vygotsky. Assumindo e demonstrando que houve um desenvolvimento na produção do texto, importa compreender o itinerário que possibilitou tal competência lingüística.

Para Vygotsky (1999), o desenvolvimento e aprendizado são interdependentes, e a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento se realizam em ambientes de rica interação social. Partindo desse pressuposto, o nosso trabalho foi desenvolvido através das articulações de três variáveis: o aluno, o conhecimento e sua construção, e a medição do professor. O aluno, sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento, cuja ação começa muito antes de ele freqüentar a escola. O conhecimento, no nosso caso o lingüístico e discursivo, é construído através da participação das práticas sociais mediadas pela linguagem. Os problemas de competência lingüística - o conhecimento que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais - serão detectados e trabalhados através da produção de texto. O professor será o mediador entre o aluno e o conhecimento, criando condições para que o aluno lide com diferentes situações que exijam dele tal competência.

Desde a década de 30, Vygotsky (1999) já questionava que “ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Para o autor, o aluno possui o seu nível de desenvolvimento proximal, aquilo que ele é capaz de desenvolver potencialmente, com ajuda de alguém mais experiente que ele, e o nível de desenvolvimento real, aquilo que é capaz de realizar sozinho. Considerando os níveis de desenvolvimento propostos por Vygotsky, fica evidente a importância do professor como mediador entre o aluno e conhecimento. Cabe a ele planejar, implementar e dirigir as propostas de trabalho a serem desenvolvidas, apontando os significados e tendo como objetivo desencadear, apoiar e orientar os esforços de ação e reflexões do aluno, procurando garantir o seu trabalho de apropriação.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido em uma escola estadual rural do Estado de São Paulo, sendo realizado pela própria professora, da 5ª e da 6ª série da escola citada, que faz parte de um Programa de Mestrado, e que buscou, através deste, elementos para uma análise da própria prática. Assim, são reconhecidos os riscos de tal empreitada, mas são consideradas, também, as vantagens e possibilidades que essa situação particular pode proporcionar a um trabalho científico.

Trabalhamos com alunos que cursavam a 5ª série em 2000 e a 6ª série em 2001. Documentamos o desenvolvimento da produção de texto dos alunos, tendo destacado 5 deles para o presente trabalho. Foi feito também o registro de situações do cotidiano e do

trabalho pedagógico, pelo professor/pesquisador, em diário de campo, e em diário de bordo, feito por um aluno (diariamente).

Foram escolhidos, até o presente momento, três momentos para nossas análises: 1º) A produção do texto A Bela e a Fera, na 5ª série, após os alunos assistirem ao filme do mesmo nome; 2º) A produção do texto A Cigarra e as Formigas, após terem sido trabalhados os textos A Cigarra e as Formigas, escrito por Monteiro Lobato, e A Cigarra e a Formiga, de La Fontaine, no início da 6ª série; 3º) A produção do texto Tarzan, após assistirem ao filme de mesmo nome, de Walt Disney, no final da 6ª série.

Para facilitar o nosso trabalho de redação, os textos serão numerados da forma descrita a seguir: Texto 1 (T1) – A Bela e a Fera. (2000); Texto 2 (T2) – A Cigarra e as Formigas (2001); Texto 3 (T3) – Tarzan (2001).

Os procedimentos de análise foram organizados em duas fases. Numa primeira fase, foram analisadas as produções de texto das crianças, destacando-se os elementos estruturais, organizacionais e ortográficos presentes nos textos, nos diferentes momentos, descritos acima.

Na segunda fase, buscamos analisar o trabalho pedagógico no qual se estabeleceu a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1999), objetivando a construção da competência lingüística, com base nos registros do professor/pesquisador (diário de campo) e de alunos (diário de bordo).

Ressaltamos, ainda, que foram analisados textos e situações envolvendo os mesmos cinco alunos, nos dois anos citados, cujos nomes apresentados são fictícios.

Análise da Competência Lingüística

Os textos foram analisados a partir dos elementos estruturais, organizacionais e ortográficos, que foram utilizados, ou não, nas produções.

a – Elementos Estruturais

Quanto à estruturação, procedemos a seguinte análise: a adequação do texto do aluno à proposta de redação (tema/assunto e tipo de texto); o atendimento à estrutura-padrão do tipo de texto solicitado; a apresentação de coerência e coesão textuais.

Os resultados encontrados mostram que, no T1, nenhuma criança deu título ao texto, o que não ocorreu nos T2 e T3 – todos deram títulos à sua produção. Novos personagens também só apareceram a partir do T2. (Todos o fizeram no T2 e 3 crianças o fizeram no T3). Todos usaram texto narrativo, em todos os textos, assim como o foco narrativo foi na 3ª pessoa, também para todos, nos 3 textos.

b – Elementos organizacionais

Quanto à organização textual, consideramos: a utilização excessiva de pronomes pessoais do caso reto como elemento de coesão; a utilização de recursos da oralidade como

elemento de coesão (e, daí, aí, então, mas, outros); a utilização de pronomes oblíquos como elemento de coesão; a paragrafação – (sub-categorizado em textos de apenas um parágrafo, de dois, três, quatro, cinco ou mais); a existência de lacuna na narração; a utilização de discurso direto e indireto; a utilização dos sinais gráficos (final, vírgula, interrogação, exclamação, reticências, dois pontos, travessão e outros).

Tabela 1. Análise dos elementos organizacionais nos três textos T1, T2, T3, observados em cinco alunos.

ITENS	T1	T2	T3
C/ Paragrafação	0	5	5
S/ Lacunas	3	1	3
Discurso Direto	0	4	2
Discurso Indireto	5	5	5
Ponto Final	5	5	5
Travessão	1	4	3
Dois Pontos	0	4	4
Vírgula	0	2	3
Interrogação	0	0	0
Exclamação	2	2	0
Reticências	0	2	0
Pronomes Oblíquos Átonos	13	15	38
Elementos da Oralidade	92	29	72

Os resultados apontam para o uso de paragrafação só a partir do T2. Lacunas estavam presentes em textos de 3 crianças no T1, em uma criança no T2 e em 3 crianças no

T3. Quanto à pontuação, no T1 todas as crianças apresentaram somente ponto final, apenas uma usou travessão, e duas usaram exclamação. No T2, aparecem travessão (4 crianças), dois pontos (4 crianças), exclamação e reticências (2 crianças). No T3, aparecem também travessão (3 crianças), dois pontos (4 crianças), vírgula (3 crianças). Utilização de recursos da oralidade como elementos de coesão aparecem, no T1, em número de 92, distribuídos entre as 5 crianças, enquanto no T2 aparecem 31, e, no T3, 72 elementos. Em contrapartida, o uso de pronome oblíquo varia de 13 no T1, 15 no T2 e 38 no T3, também distribuído entre as crianças.

c – Elementos Ortográficos

Quanto aos elementos ortográficos, procuramos analisar os desvios ortográficos e suas naturezas: a transcrição fonética; a variante lingüística; a inconsistência gráfica do sistema – letras que representam vários sons/vários sons representados por várias letras; os aspectos evolutivos – f/v, b/v; as incorreções (e ausências) da acentuação.

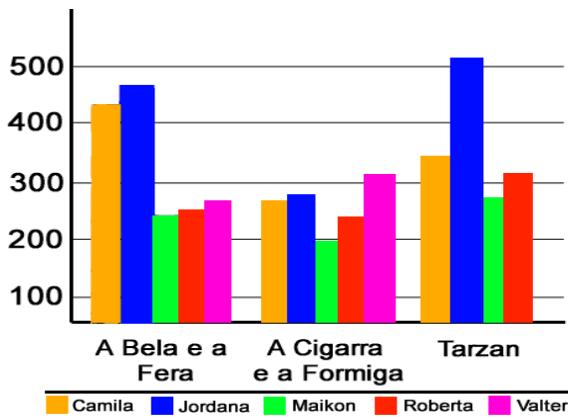


Gráfico 1.

Número de palavras empregadas pro aluno

Encontramos um crescimento do número das palavras empregadas entre o T1 e o T3 (média de 352 palavras no T1, 237 no T2 e 407 no T3); uma diminuição no número de inadequações de palavras (média de 30 inadequações no T1, 9 no T2 e 9 no T3); e, por fim, uma diminuição na percentagem de erros (média de 10% de erros no T1, 4% no T2 e 2% no T3).

O texto *A Bela e a Fera* foi considerado um texto diagnóstico, por ter sido o primeiro construído no grupo, e que seria base para um confronto com as produções nos anos seguintes.

Ao analisar os textos, observa-se que os “erros de ortografia” não constituíram impedimento para a produção de texto, bem como que os alunos escrevem refletindo sobre a possibilidade de uso das letras na sua relação com os sons da fala. Esses “erros” mostram hipóteses e estratégias que o aluno usa para escrever. Em virtude “desses erros”, podemos estabelecer uma tipologia a respeito, que incorpora, por exemplo:

- 1 - Neutralização (dia, principi);
- 2 - Vocalização (souti);
- 3 - Transcrição Fonética (pencei, forioza);
- 4 - Troca de Letras (p/b- t/d- f/v- g/gu- lh/li- s/z- x/ch- m/n-c/g);
- 5 - Segmentação (a ranhar);
- 6 - Ao-Am (Gaston);
- 7 - Supressão de letras: (boboleta);
- 8 - Nasalação (indiota);
- 9 - Juntura (derrepente).

Quanto à acentuação gráfica, em geral, está em grande parte ausente dos textos. Alguns alunos aprendem que certas palavras, de uso muito comum, têm acento.

Essa análise da competência lingüística, através de uma tabulação estatística dos elementos estruturais, organizacionais e ortográficos, indicou-nos uma significativa diferença entre o início do processo e o momento atual, denotando grande progresso das crianças. Esse resultado levou-nos a buscar que processos ocorram, no decorrer do trabalho pedagógico, que possibilitaram tal construção.

Análises preliminares dos registros de atividade pedagógica

Fragmentos dos registros feitos pela professora/pesquisadora (diário de campo) e os registros diários feitos por um aluno, das atividades trabalhadas pela professora em classe (diário de bordo), foram organizados em forma de episódios, compreendidos como um recorte metodológico. Tais registros indicam apenas parte de um processo mais amplo, voltado à elaboração do conhecimento pelos alunos. Apresentamos, aqui, os Episódios referentes à produção dos textos T1, T2 e T3, que nomearemos, respectivamente, Episódios 1, 2 e 3.

O Episódio 1, referente à turma quando estava na 5ª série (T1), formada por 43 alunos, dos quais, na época, 17 alunos não estavam alfabetizados.

Episódio 1 - 2000:

Dia 07\04, Sexta-feira. A professora cumprimentou a classe e colocou a proposta de trabalho na lousa, comunicando aos alunos que iriam assistir ao filme *A Bela e a Fera*, de Walt Disney. Os alunos ficaram felizes e falavam muito entre si. Não tinham ainda feito

essa dinâmica. A professora avisou-os que, após assistirem ao filme, eles iriam reescrevê-lo como quisessem.

Acomodaram-se em frente ao vídeo. Estavam muito próximos uns aos outros e muito atentos. Alguns sentaram-se no chão. Em algumas cenas riam muito e em outras pareciam nervosos. Demonstraram que não gostaram do personagem Gastão, mas que amaram A BELA E A FERA. No filme, o pai de Bela estava inventando uma máquina e quando foi experimentar, ela explodiu. Os alunos gritaram junto e Sidney caiu da cadeira a propósito. Terminando de assistir ao filme, nos dez minutos que faltavam para o recreio, comentavam entre si as cenas. Bate o sinal e saem para o recreio.

Dia 10/04, Segunda-feira. Após os cumprimentos, a professora colocou a proposta de trabalho na lousa: Produção escrita = Reescreva o filme *A Bela e a Fera*.

A professora não fez nenhum comentário, apenas distribuiu as folhas para produzirem o texto. Circulando pela classe podia observar que algo estava lhes acontecendo. Escreviam, às vezes ficavam olhando o teto e a professora podia percebê-los soletrando palavras. Foram construindo o texto e se observava que não utilizavam elementos organizacionais, muitos erros ortográficos e muitos fatos, às vezes interrompidos.

Os textos mostravam que a maioria dos alunos não tinha pré-requisitos que se idealiza para a 5ª série. Devido à grande dificuldade de muitos alunos, a professora dava mais atenção ao processo de alfabetização. Solicitou ajuda aos professores de outras áreas, principalmente de matemática.

Dia 11/04, Terça-feira. A proposta de trabalho era a reescrita do texto produzido individualmente pelos alunos. Anteriormente a professora havia lido as produções e feito um levantamento de alguns problemas lingüísticos. Selecionou, entre os textos produzidos pelos alunos, alguns que eram representativos dos problemas da classe (paragrafação, estrutura e redundâncias). Eram representativos porque apresentavam, pelo menos, dois problemas significativos para a classe como um todo.

Com a autorização da aluna Roberta, foi feita a transparência de seu texto, já corrigido em seus aspectos ortográficos e morfosintáticos: concordância nominal e verbal, conjugação verbal, uso de pronomes.

A professora convidou Roberta, autora do texto, a ocupar lugar de destaque, para que pudesse ser consultada sempre que necessário. A professora propôs, então, questões à classe relacionadas aos aspectos a serem reesturados, anotando as respostas na lousa. Por exemplo, para eliminar redundâncias, que palavras, expressões ou idéias se repetem? Fazem falta? Podem ser substituídas? Como? Para assegurar a estrutura do texto, que aspectos foram salientados para chamar atenção do leitor? O texto tem um início, meio e fim? Foi discutido com os alunos a importância das informações obtidas para a clareza, compreensão e aperfeiçoamento do texto.

Assim, a professora reescreveu o novo texto com a classe, incorporando as alterações discutidas. Propôs que os alunos comparassem o texto reescrito com o original.

Solicitou que verificassem em seus próprios textos se haviam problemas da mesma natureza e que nesse caso, os corrigissem.

Além da estrutura textual, trabalharam os aspectos morfofossintáticos. A professora selecionou as dificuldades com maiores frequência no grupo: paragrafação e discurso direto. Fez a seleção de trechos escolhidos entre as produções dos alunos, destacou as incorreções e sugeriu que formulassem hipóteses sobre a forma correta. Solicitou aos alunos que corrigissem os seus textos em duplas.

Nas seqüências transcritas do trabalho pedagógico, a professora avisa que eles produziram um texto após assistirem ao filme. A participação dos alunos de forma ativa, enquanto assistiam ao filme, parecia já preparar a sua reescrita. No processo de construção dos textos pelos alunos, o processo de leitura escrita parecia ir sendo internalizado por eles, quando deixam de escrever e passam a olhar o teto, por exemplo, e quando começam a soletrar as letras ao escrever as palavras. Podemos ressaltar que a apropriação do conhecimento é um processo vivo, dinâmico, significativo, construído na interação entre os sujeitos e entre estes e o objeto de conhecimento, pela fala, pelos sorrisos, pelas trocas e movimentos. Na seqüência marcada pela reescrita do texto produzido, todos queriam levantar hipóteses sobre as correções que iam sendo feitas, e iam fazendo parte do processo de construção coletiva da reescrita do texto.

Estabeleceu-se uma interação - Zona de Desenvolvimento Proximal - que possibilitou a construção, pelos alunos, de aspectos da competência lingüística, a partir do que já traziam como bagagem. Trata-se de destacar “as funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes em estados embrionários. Essas funções poderiam ser chamadas de “Brotos” ou Flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”. (Vygotsky, 1999)

Episódio 2 – 2001:

No dia 11/4, foi trabalhado o texto: *A Cigarra e as Formigas*, escrito por Monteiro Lobato. O texto era dividido em duas partes: A parte I – *A Formiga Boa*, e a II – *A Formiga Má*. Iniciaram a parte I fazendo a leitura silenciosa e a oral, a cópia dirigida observando a paragrafação, travessão, dois pontos. Estudaram o vocabulário desconhecido, seis (6) vocábulos. A classe foi dividida em seis grupos, e foram distribuídos os dicionários. Cada grupo encontrou o significado da palavra que haviam escolhido e escreveram na lousa. Havia um grande interesse. Todos participavam mesmo aqueles que ainda tinham dificuldades. Jocasta e Sidney imitavam a cigarra.

No dia 16/04, foi trabalhado o texto parte II, *A Formiga Má* escrito por Monteiro Lobato. Foi feita leitura silenciosa e oral. Trabalharam com os dicionários explorando o vocabulário desconhecido, dez (10) vocábulos. Interpretaram o texto e fizeram, junto com a professora, algumas atividades lingüísticas. Observou-se nos dois textos trabalhados o discurso direto.

No dia 17/04 foram distribuídos os textos e continuaram as atividades lingüísticas. Estavam todos muito interessados. Falavam de outros animais e fizeram diversas ilustrações. Dramatizaram os dois textos. Letícia não quis participar. Camila e Paulo eram os narradores. Paulo não lia direito, mas contava oralmente as fábulas.

No dia 18/04 a aula iniciou-se a partir da distribuição do terceiro texto, *A Cigarra e a Formiga*. A professora explicou que o texto, *A Cigarra e as Formigas*, que fora dividido em: *A Formiga Boa* e *A Formiga Má* foi escrito por Monteiro Lobato, e que o texto *A Cigarra e a Formiga*, foi escrito por La Fontaine. Foi feita a leitura silenciosa, e a leitura oral. Estudaram o vocabulário como de costume. Interpretaram o texto e fizeram, junto à professora, um paralelo entre ambos.

No dia 20/04 a aula foi um sucesso total. Foi proposta a seguinte atividade: “Assim como Monteiro Lobato e La Fontaine, conte você a sua versão da história da formiga e da cigarra. Você tem total liberdade para alterar ambiente ou acrescentar outros personagens. O texto pode ser narrado em 3º pessoa como fizeram Monteiro Lobato e La Fontaine. Dê um título e ilustre-o”. Todos produziram. Durante a produção percebia-se que eles iam construindo o seu texto, a partir da relação com os textos lidos. Utilizaram discurso direto e indireto, com alguns erros, mas estavam presentes. Pediram para ilustrar o texto.

No dia 23/04 com a autorização da aluna Júlia, a professora fez a transparência de seu texto. Convidou-a a sentar-se à mesa do professor para que pudesse ser consultada sempre que necessário. Foi feita a reescrita de seu texto. Todos foram sugerindo alterações no texto, em seus aspectos ortográficos e morfossintaxe: concordância nominal e verbal, conjugação verbal, uso de pronomes.

No dia 24/04 foram distribuídas as produções e listadas as palavras grafadas com erros. Foram propostos e resolvidos exercícios que envolviam os erros de ortografias, de morfologia e de sintaxe, todos relacionados ao texto. Ex: A cigarra e as formigas ficou triste. Os animais ficava amigos, dançava e cantava.

Novamente se destacam, aqui, a interação e a construção conjunta entre professor-aluno e aluno-aluno, na participação dos alunos, na definição das palavras desconhecidas, no interesse e na reescrita original do seu próprio texto. A posição da criança na atividade de correção de seu próprio texto, longe de parecer um processo punitivo ou algo assim, deu-lhe ares de importância, trazendo-a a uma discussão ativa, na qual ela própria alterava o que havia sido considerado inadequado pelo grupo.

Episódio 3 – 2001:

No dia 02/05 a aula iniciou-se com a professora esclarecendo que iriam assistir ao filme *Tarzan*. Acomodaram-se, alguns se sentaram até no chão para ficarem bem perto da TV. Seus olhinhos brilhavam e não se ouvia barulho algum. Silêncio total. Assistiram ao filme sem saírem dos lugares e nem pediram para irem ao banheiro. Pediram para assistir duas vezes, no que não foram atendidos. Ao invés disso, conversaram sobre o filme, reconstituíram a história, a professora fazendo um roteiro na lousa.

No dia 04/05 discutiram algumas questões referentes ao filme como: Qual foi a cena de maior impacto em vocês? Que sentimentos/emoções o filme despertou em vocês? Depois desse debate foi proposta a produção escrita. A professora circulava pela sala e observava que alguns alunos raramente utilizavam a borracha. Quase todos usavam paragrafação. Fabrício, um dos alunos que não produzia, já estava produzindo um belo texto. Todos fizeram o texto.

No dia 08/05 foi feita a reestruturação do texto. Foram distribuídos os textos originais e foram comparando. A professora não havia feito a correção de erros ortográficos ou de morfossintaxe, mas um levantamento das ocorrências representativo dos problemas da classe. Foram propostas questões à classe em função dos aspectos a serem reestruturados, sendo as respostas anotadas na lousa. Discutiram a importância das informações para a clareza, compreensão, e aperfeiçoamento do texto reescrito.

Esse trabalho, mediado pela professora, demonstrou-se relevante no processo de apropriação da escrita. Questões que apareceram em seus textos relacionam-se diretamente à discussão no decorrer da conversa sobre o filme e sobre a necessidade de clareza, apresentando-se como resultado daquele trabalho.

Conclusões preliminares

Os resultados da análise dos elementos estruturais, organizacionais e ortográficos demonstraram diferença significativa entre os parâmetros analisados nos textos produzidos na 5ª série em 2000 e na 6ª em 2001. Os resultados foram significativos, parecendo reforçar mais uma vez a influência facilitadora de uma escrita construída na interação professor-aluno e aluno-aluno. A produção dos alunos, alguns quase analfabetos no início da 5ª série, vem mostrar que é possível a construção da competência lingüística, a partir de um trabalho diferenciado.

Os conteúdos arrolados a partir das necessidades explicitadas e trabalhadas a partir do Texto 1, caminham num sentido de uma apropriação lenta, mas assegurada. Há avanços consideráveis. Os desvios ortográficos, que em nenhum momento foram considerados conteúdos a serem trabalhados, foram diminuindo sensivelmente.

A partir da análise preliminar do trabalho pedagógico desenvolvido, destaca-se a construção dos aspectos da competência lingüística a partir da interação professor-aluno e aluno-aluno.

Observa-se a construção feita por cada aluno no grupo, e que acaba por se consolidar na produção dos textos feitos na seqüência do trabalho.

Embora a “professora” possa ver resultados na sala de aula, o que se espera aqui é que o lado “pesquisadora” da autora permita uma reflexão sobre a identificação efetiva dos processos que estão possibilitando tal construção e apropriação por parte dos alunos.

Dando continuidade a essa pesquisa, ainda pretendemos acrescentar a produção de textos na 7ª série, em 2002, buscando, paralelamente ao trabalho com eles desenvolvido,

mais dados e uma análise mais aprofundada de aspectos que, nesse primeiro momento, escaparam à nossa análise. Visamos, assim, trazer maior contribuição quanto às questões da construção da competência lingüística e a relação professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª. edição. Editora Martins Fontes, 1999

_____. **Pensamento e Linguagem**. Editora Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEU, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ícone, SP, 1988.

SABERES E PRÁTICAS GEOGRÁFICAS NO ENSINO DA CARTOGRAFIA

ACQUAINTANCE AND GEOGRAPHIC PRACTICES ON CARTOGRAPHIC TEACHING

*Alaíde Rita DONATONI**

Cássio Murilo MONTEIRO ***

Resumo

Os saberes e práticas geográficas no ensino da cartografia é todo o processo de construção de conhecimentos referentes à compreensão e uso de mapas e cartas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O principal caminho é preparar o aluno para a elaboração de interpretações do mundo, quer através da lecto-escrita, quer através de imagens. No entanto, a preocupação com o aproveitamento da linguagem cartográfica com esse objetivo tem sido muito pequena nesse segmento de ensino.

Este artigo tem como objetivo discutir esta problemática, colocando a importância de um trabalho interdisciplinar com a cartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Unitermos: *Ensino da Geografia, Séries Iniciais, Mapas, Importância da Cartografia.*

Abstract

The acquaintance and geographic practices on cartographic teaching is the whole process of building knowledges related to comprehension and usage of maps and cartography at the first grades of elementary school.

The main goal is to prepare the students to elaborate world comprehension either through simbols, codes or images. However the concern about the improvement in cartographic language focusing on that point, has been precarious on this teaching persuit. The cum of this article is to discuss this subject presenting the importance of interdisciplinary work on cartography at the lower grades of elementary school.

Key-Words: *Geography Teaching, First Grades, Maps, Cartographic Importance.*

O advento da informática, com o surgimento e disseminação de tecnologia de relativo baixo custo e alta capacidade de performance, aliado ao uso cada vez maior de seus recursos em cartografia, favoreceram o surgimento dos Sistemas de Informações Geográficas, que integram informações espaciais (mapas, imagens de satélites, fotografias aéreas) e descritivas (censos demográficos, cadastros, tabelas) de forma a permitir a geração de mapeamentos derivados e a subsidiar a tomada de decisão. Entre o final da última década e o início da atual, houve um crescimento acentuado das aplicações de Sistemas de Informações Geográficas nos conteúdos de geografia transmitidos pelos livros didáticos.

Assim, acredita-se que, mais do que nunca, na História da Humanidade, é válida a expressão “informação é poder” (uma derivação do conhecido lema de Francis Bacon, “saber é poder”).

Um dos objetivos da Geocartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental é formar leitores. Quando a criança opera com relações espaciais, ela sabe localizar-se, orientar-se e expressar-se graficamente. Isto é necessário à construção de seu raciocínio espacial e está relacionado à liberação progressiva do egocentrismo, ou seja, deixando de considerar apenas o seu referencial. Considerando que os mapas são textos, com códigos próprios, cujas mensagens devem ser lidas e interpretadas, pode-se concluir que os saberes e práticas geográficas no ensino da cartografia são releituras da alfabetização cartográfica – processo de construção de estruturas e conhecimentos favorecedores da leitura e interpretação de mapas – devendo estar inseridas no âmago desses objetivos, conforme nos aponta Brasil (1998):

“A alfabetização cartográfica compreende uma série de aprendizagens necessárias para que os alunos possam continuar sua formação nos elementos da representação gráfica iniciada nos primeiros ciclos para posteriormente trabalhar com a representação cartográfica. Esta alfabetização deve considerar o interesse que as crianças e jovens tem pelas imagens, atitude fundamental na aprendizagem cartográfica. Os desenhos, as fotos, as maquetes, as plantas, os mapas, as imagens de satélites, as figuras, as tabelas, os jogos, enfim tudo aquilo que representa a linguagem visual continua sendo os materiais e produtos de trabalho que o professor deve utilizar nesta fase”.
(p. 77)

Este estudo pretende abordar a questão da alfabetização cartográfica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por sua importância no entendimento do espaço de vivência da criança e da construção de valores e atitudes. É necessário que a criança aprenda a “ver” o mapa como um portador comum de textos, na sociedade em que vive. O aluno precisa apreender os elementos básicos da representação gráfica/cartográfica para que possa, efetivamente, ler o mapa. Nesse sentido, a educação cartográfica como processo metodológico propõe que:

- a) o aluno seja mapeador, utilizando os elementos cartográficos para conseguir a cognição da simbologia cartográfica;
- b) o objeto a ser mapeado seja o espaço conhecido do aluno;
- c) o ponto de chegada signifique a sistematização dos elementos conhecidos do espaço cotidiano através da *classificação, comparação, seleção, quantificação e ordenação*, na elaboração de símbolos, auxiliares na construção do conhecimento físico e social da criança;
- d) essas ações estruturantes possibilitem ao aluno a compreensão das relações espaço-temporais de forma significativa e a transferência para compreensão de espaços mais distantes;
- e) a inclusão do espaço conhecido em outros mais amplos e as relações mais complexas sejam percebidas pela criança por meio de suas ações, deslocamentos diários e, em seguida, numa continuidade para espaços mais distantes.

Dessa forma, pretende-se que o aluno assim formado, leitor consciente da organização de seu espaço e sua representatividade, torne-se um ser autônomo, crítico, e engendre possibilidades de uma reorganização do espaço, questionando a disposição existente e concebendo-a como produzida pela própria sociedade, portanto, passível de reconstrução. O desenvolvimento das relações espaciais deve ser o eixo do trabalho pedagógico na compreensão do espaço como noção. O desenvolvimento da representação do espaço da criança é parte de um trabalho com raciocínio lógico, no qual outras atividades escolares e áreas do conhecimento cognitivo estarão envolvidas. São atividades que envolvem a compreensão do professor para edificar possibilidades de operar mentalmente. A partir do exame das teses expressas por Vygotsky é importante que façamos a seguinte consideração:

“As demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo. Isto não quer dizer que ele deva dar sempre a resposta pronta. Tão importante quanto seu fornecimento de informações e pistas, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento”.(VYGOTSKY apud REGO, 2000, p. 115)

No cotidiano, as pessoas precisam ter desenvolvido suportes para atender às relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas e lidar com as mesmas.

Relações topológicas

As primeiras relações espaciais que a criança estabelece são as chamadas *relações espaciais topológicas elementares*. Como o próprio nome indica, são as relações espaciais que se estabelecem no espaço próprio, usando referenciais elementares. Essas relações começam a ser estabelecidas pela criança desde o nascimento e são a base para a gênese posterior das relações espaciais mais complexas.

Nas relações topológicas, segundo Piaget, “a criança começa por construir e utilizar certas relações elementares, como a vizinhança e a separação, a ordem, o envolvimento e o contínuo, correspondendo às noções que os geômetras chamam “topológicas”, e que consideram, igualmente, como elementares do ponto de vista da reconstrução teórica do espaço.” (Piaget, 1993, p. 15). Ela demonstra relações de vizinhança, que se definem pela noção de proximidade entre as “coisas”: próximo e distante da criança (perto e longe); relação de separação, ou seja, uma visão de distinção entre os objetos, quando é capaz de distinguir as pessoas que moram na mesma rua, no entanto, em casas separadas; a relação de ordem ou sucessão, o que vem antes e o que vem depois, que é mais difícil para crianças de 7 anos (1ª série do Ensino Fundamental ou 1º ciclo), pois permite identificar um determinado ordenamento dos objetos num determinado espaço; as relações de envolvimento, o espaço que está em torno da criança e a continuidade, que podem ser percebidas em uma , duas ou três dimensões.

Essas relações contribuem para uma série de entendimentos: um deles é que, à medida que a criança amplia a compreensão da noção de separação, aumenta o desenvolvimento de sua capacidade de análise. Isso acontece quando a criança percebe que os objetos estão separados e em planos diferentes. Quando a criança desenvolve esse conhecimento, é capaz de orientar uma pessoa sobre a ordenação de um espaço interior de uma casa ou de uma escola.

Iniciando a percepção dos diferentes planos em que os objetos se situam no espaço, a criança está desenvolvendo referenciais para identificar as dimensões implicadas em um mesmo plano, discriminando-as nas relações existentes entre os objetos percebidos em uma, duas ou três dimensões. As relações de envolvimento ficam claras para a criança quando esta percebe que as coisas são relacionadas, formando trechos que se encaixam.

Um grande salto que a criança dá na percepção espacial é quando consegue notar que as coisas podem estar perto dela e longe de outro objeto. Dessa forma, ela está desenvolvendo referenciais do espaço que a cerca e poderá olhar esse espaço com diferentes pontos de vista. Isso ocorre porque a criança distingue outros elementos para a localização espacial, além de sua intuição sobre os fenômenos. As categorias importantes nessa construção são o desenvolvimento da lateralidade, da anterioridade e da profundidade.

“A lateralização surge, já no primeiro ano de vida, ligada à assimetria funcional, quando a mão dominante é preferida nas tarefas manuais novas. Vê-se aí que a lateralização está relacionada com a dominância hemisférica. Esse processo leva ao conhecimento da lateralidade, primeiro no próprio corpo e, depois, sobre os outros corpos. Isso implica saber que se tem mão direita e mão esquerda e reconhecê-las. No entanto, pode haver oscilações da lateralidade até os sete anos. A lateralidade é reconhecida no próprio sujeito, aproximadamente aos seis anos, e nos outros, mais ou menos aos oito anos. Por volta dos 4-5 anos, a criança compreende que tem uma mão direita e uma esquerda, mas não sabe distinguir entre elas nos membros do corpo. Aos 6-7 anos, já sabe distinguir suas duas mãos, seus dois pés, e, depois seus dois olhos. Aproximadamente aos 8-9 anos reconhece com precisão as partes direita e esquerda do corpo. (ALMEIDA, 2000, p. 39)

Essa percepção da criança aparece quando ela fala de um acontecimento em relação a um ponto de referência externo ao seu corpo. Com isso, ela está conseguindo fazer uma análise dos fenômenos em relação a um ponto de referência objetivo. Ela está desenvolvendo as noções de conservação e reversibilidade, processos essenciais na caracterização do raciocínio operacional concreto que surge a partir de 7/8 anos (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental ou 1º ciclo).

É uma construção gradativa. Aos poucos ela vai estendendo essa compreensão para espaços mais amplos, utilizando, para isso, estruturas de relações espaciais que vão além das topológicas elementares, identificando, por exemplo, uma casa atrás da sua, ou a praça em frente ao ponto de táxi. Ela está começando a construir os referenciais das relações espaciais projetivas.

Relações projetivas

O aparecimento da perspectiva traz uma alteração qualitativa na concepção espacial da criança, que passa a conservar a posição dos objetos e a alterar o ponto de vista. Nas relações espaciais projetivas a criança já percebe e discrimina as noções de: em cima/em baixo; na frente/atrás; à direita/à esquerda.

A princípio, ela realiza essas operações a partir de si própria. O deslocamento para a compreensão do objeto que está à direita de outra pessoa é gradual e corresponde à diminuição do seu egocentrismo. A criança começa a considerar o ponto de vista do outro.

Essa passagem de compreensão pode chegar à possibilidade de a criança identificar e localizar três objetos seqüenciais, relacionando-os entre si e em relação a eles e às pessoas. Trata-se do surgimento da perspectiva de leitura e interpretação para a criança, o que altera a qualidade de sua percepção espacial (conservando a posição dos objetos e alterando o ponto de vista sobre o objeto).

Dos 7 até os 10 anos (da 1ª à 4ª série ou 1º e 2º ciclos), as crianças estão construindo essas noções, percebendo-as de forma concreta no espaço de vivência, mas tendo dificuldade em abstrair para entender a simbologia usada nas representações gráficas. As crianças, segundo estudos de Piaget (1993), somente entre 9 e 10 anos são capazes de coordenar medidas e utilizar referenciais de altura e comprimento, que identificamos ainda como vertical e horizontal, para entender o sistema de coordenadas.

Quando elas localizarem os objetos em relação a si e em relação às pessoas, conseguirão compreender as direções cardeais, ou seja, a orientação geográfica. Trata-se de um processo evolutivo, demorado e mediado por atividades que envolvem noções de interioridade, exterioridade, interseção e continuidade. São categorias importantíssimas na análise geográfica, que ainda dependem do desenvolvimento das habilidades de discernir, analisar e reconhecer as partes de um todo.

Por isso, o estudo dos pontos cardeais deverá ser trabalhado em situações concretas, primeiro em trajetos (sala de aula, pátio da escola, bairro, etc), depois seguidas de trabalhos com representações gráficas nas plantas e mapas. A compreensão da existência de dois eixos de coordenadas (Rosa dos Rumos) dará suportes para os alunos desenvolverem as relações euclidianas.

Relações euclidianas

As relações euclidianas implicam outros conhecimentos: a criança já localiza objetos ou pessoas, considerando um sistema de referências. Quando ela utiliza essas relações, está trabalhando com dois eixos de coordenadas, os paralelos, que são linhas horizontais imaginárias traçadas nos mapas, e os meridianos, que são as linhas verticais. Essas linhas são denominadas Coordenadas Geográficas.

A construção das relações espaciais euclidianas implica a conservação de distância, comprimento e superfície e a construção da medida de comprimento.

A criança está construindo, nesse processo, as categorias de distância, subentendidas na proximidade e no distanciamento. Para isso, o professor conduz a criança a estabelecer várias medidas com diferentes padrões. Esses padrões são inseridos utilizando-se o próprio corpo da criança: palmo, pés, passo. Depois, pode-se usar o barbante, para medir algum objeto e/ou local, como a carteira, a sala de aula. Passa-se, em seguida, para a unidade de medida padrão – o metro. Esse exercício ajudará no entendimento da noção de escala, de redução, o que implica o estabelecimento de relações de distância entre localidades nos mapas.

Além do conhecimento de escala, adquirido com as relações euclidianas, é importante que a criança entenda o significado das representações ali mapeadas. As atividades com mapas podem e devem ser usadas como recurso visual na identificação de lugares, no desenvolvimento das noções de distância e localização de municípios, estados e países. No estudo das relações euclidianas o mapa deve ser manuseado, sentido e questionado, sem intenções precisas de leitura

cartográfica, despertando a curiosidade nas crianças diante das representações e suscitar perguntas sobre legendas, escalas, títulos, localização de lugares, etc.

Propostas de atividades pedagógicas

A localização dos objetos a partir da posição que ocupam uns em relação aos outros, corresponde a uma relação de vizinhança ou a uma relação espacial topológica elementar, que não permite saber exatamente em que lugar estão esses objetos, visto que o “endereço” dado não vai além deles próprios. Esse tipo de localização é muito comum no cotidiano das pessoas, sendo suficiente para resolver alguns problemas práticos.

Um outro problema correlato é saber que direção se deve tomar para chegar a um endereço. Alguém poderá dizer: virar a primeira rua à esquerda, andar uma quadra e virar novamente à esquerda. Nesse exemplo, a orientação é dada em relação ao próprio corpo; a relação foi estabelecida entre a posição desse corpo e o lugar para onde ele vai. Uma relação espacial topológica, que não permite saber com precisão um endereço. Neste caso, os referenciais são estabelecidos pela projeção dos eixos do esquema corporal, os objetos não podem ser situados em conjunto, mas “uns em relação aos outros”.

Em um mapa das ruas de uma cidade para localizar um determinado endereço, encontra-se uma malha formada pelas ruas, avenidas e praças, com numeração de início e fim. O endereço é dado pela posição que o local ocupa em relação à malha de ruas da cidade. Sobre ela geralmente aparece uma divisão em quadrículas, na lateral do mapa, que podem ser identificadas por letras na horizontal e por números na vertical, instituindo uma relação entre o local e um sistema de coordenadas (relação euclidiana). A associação entre a letra e um número permite saber em que área do mapa está o lugar que se procura. Então, os referenciais são estabelecidos por um sistema de endereços, os quais possibilitam situar o lugar na malha urbana. Para o deslocamento de um endereço para outro, deve-se utilizar sucessivas projeções que coordenem os pontos: onde se está e para onde se quer ir, estabelecendo relações projetivas.

Mapa do corpo

No mapa do corpo, um dos exercícios de orientação utiliza-se dos seguintes princípios norteadores: o professor precisa conhecer as relações espaciais que a criança já vem desenvolvendo na sua casa, sem a interferência da escola, para

poder propiciar o desenvolvimento das relações em que ela ainda apresenta dificuldades.

Precisa-se preparar essa atividade para desafiar a criança, enquanto se verifica a avaliação descritiva de seu desempenho. O exercício escolar, portanto, deverá verificar se a criança já discrimina formas, como as observa e ordena, para provocar a possibilidade de representação.

A origem da orientação espacial está no corpo. É a partir dele, em primeiro lugar, que os referenciais de localização devem ser determinados pela criança. Há uma atividade que envolve a cópia do corpo da criança, sobre uma folha de papel, como exercício de projeção de objetos tridimensionais no plano.

Por meio do reconhecimento das partes e lados do corpo, definem-se posições em função dos eixos: em cima-embaixo, frente-atrás, direita-esquerda. Essas posições devem ser identificadas em uma projeção do corpo feita no papel.

A finalidade do “mapa do corpo” é fazer com que, por meio dessa projeção no plano, o aluno obtenha uma representação de si mesmo em tamanho real e com a identificação de seus lados. O desenho (boneco) tomará o lugar do aluno, e este poderá observar seus movimentos e deslocamentos como se fosse ele próprio. Poderá perceber as posturas assumidas e os trajetos que ele faz no espaço, bem como as relações que se estabelecem entre o boneco e os demais alunos. Será possível, também, trabalhar os referenciais de localização em relação aos objetos e ao próprio espaço. Observemos as figuras 1, 2 e 3, abaixo, que demonstram como é possível trabalhar os conceitos citados com as crianças.

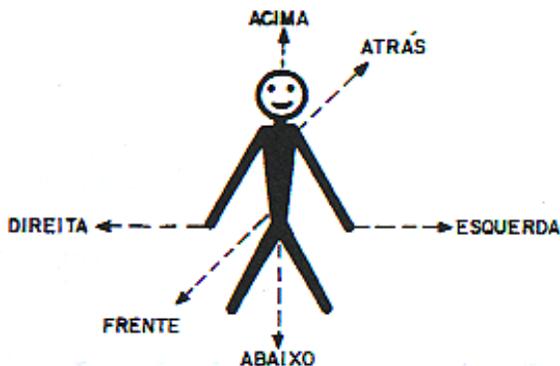
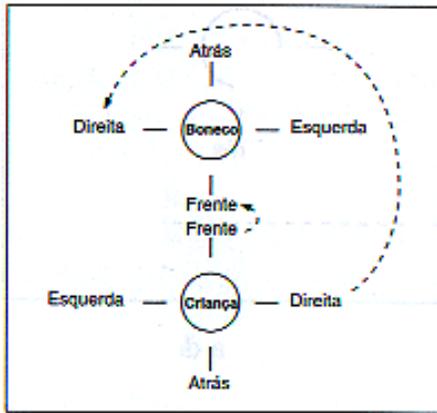
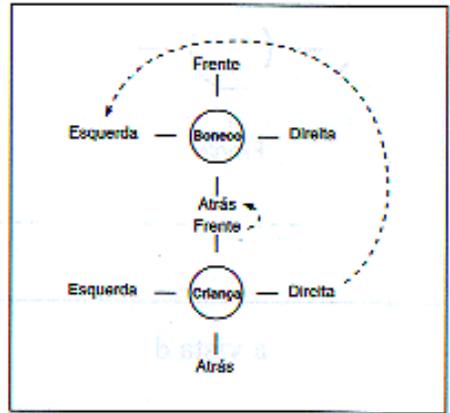


Fig. 2: Mapa do Corpo: silhueta



Silhueta vista de frente



Silhueta vista de costas

Com essa atividade, as crianças estarão desenvolvendo as noções implícitas na lateralidade, e o professor poderá identificar os alunos que ainda se encontram no processo de lateralidade espelhada (por volta dos 5-6 anos, a criança identifica direita e esquerda mas se confunde ao seguir um referencial no próprio corpo). Quem já superou essa “fase” da lateralidade espelhada consegue usar o sistema de coordenadas.

Construindo representações tridimensionais: as maquetes

Assim como acontece com os textos, cujo aperfeiçoamento de sua leitura e produção é gradativa e proporcional ao contato com o leitor, a formação de um bom leitor de mapas está associada à adequação das metodologias utilizadas para que um mapa seja confeccionado. Em outras palavras, devem ser proporcionadas, pela escola, atividades que tornem o aluno, antes um mapeador, uma vez que a criança vai construindo o conhecimento através de ações. Passini (1982) levanta uma questão que vem, segundo ela, da má interpretação dessa idéia: a “proliferação de cadernos de mapas mudos destinados a que o aluno coloque nome de países e rios, ou pinte países/estados ou municípios” (p. 54). Para a criança, um mapa utilizado dessa forma é desestimulante e mecânico. Essas atividades, na realidade, “não levam à formação de conceitos quanto à linguagem cartográfica” (p. 54).

Para Lurçat (1979), o conhecimento baseia-se na atividade, que depende da margem de autonomia que o meio oferece para as brincadeiras infantis. Ela faz uma crítica aos brinquedos industrializados, nos quais a manipulação é mais fictícia do que utilitária. Por exemplo, vestir uma boneca é diferente de fazer a roupa da boneca. Fazer o vestido implica mudar uma situação, cuja solução não foi previamente estruturada por outra pessoa. Neste ponto, observa-se que uma das finalidades do processo com maquetes é justamente a manipulação e o desafio de atuar para resolver um problema eminentemente espacial.

A construção de representações da sala de aula é importante, pois contribuirá para que, através da ação, a criança compreenda gradativamente as particularidades da linguagem cartográfica: a visão vertical e horizontal, a seleção de dados importantes, a codificação através de legendas e a redução da realidade (ajudando a desenvolver a idéia de escala). Segundo Passini (2000, p. 75), em seu livro de iniciação cartográfica:

“A escolha da sala de aula como espaço preliminar deve-se ao fato de ela ser uma área de convívio dos alunos, o que lhes permite refletir sobre um espaço que é conhecido, vivenciado e recorrente. Essas qualidades fazem da sala de aula um lugar especial para um trabalho de representação do espaço que intente partir de relações topológicas para atingir formas de representação projetivas e euclidianas.

Para localizar-se nesse espaço, o aluno terá que usar referenciais do local onde se encontra, estabelecendo-os a partir da projeção de si mesmo na sala, com base, primeiro, no eixo frente-atrás, e, depois, no eixo direita-esquerda”.

O mapa é uma representação bidimensional; portanto, uma grande abstração para a criança, sobretudo entre os 5 e 8 anos de idade, em média. Vale, assim, antes do trabalho efetivo com mapas, estimular a construção de maquetes. Como redução tridimensional da realidade, a maquete pode ser utilizada de diversas maneiras, inclusive para posterior produção de um mapa, explorando a visão vertical que se pode ter com ela. Ao construir uma maquete, a criança se familiariza com uma representação do seu espaço cotidiano.

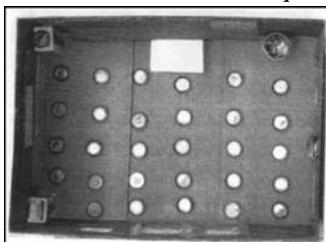
O professor pode explorar os elementos de localização, através dos deslocamentos pela maquete. Ao inteirar-se de sua posição na sala de aula, o aluno projeta-a e passa a localizar a posição de seus colegas em relação aos referenciais de seu próprio corpo, identificando, assim, quem senta à sua frente, atrás, à sua direita e à sua esquerda. Posteriormente, outros referenciais de localização podem ser utilizados pelo professor, descentralizando o aluno de seu lugar. Os alunos deverão desenvolver a atividade observando a maquete e não a sala de aula.

Foto 1: Alunos da 4ª série ou 2º ciclo, construindo uma maquete



Fonte: Almeida, 2000.

Fotos 2 e 3: Maquetes de sala de aula



Fonte: Almeida, 2000.



Fonte: Almeida, 2000.

Projeção da maquete no plano (planta da sala de aula)

A maquete representa, portanto, a imagem tridimensional, e pode ser observada em duas posições: a vertical (olhando a maquete de cima para baixo) e a oblíqua (olhando a maquete dos lados). A ampliação das projeções permite coordenar os pontos de vista e localizar os objetos, uns em relação aos outros. Esta

atividade é um ensaio para a introdução aos mapas, pois faz com que se visualize o processo de projeção da perspectiva tridimensional plana de um mapa.

A partir da observação da maquete vista de cima, os alunos deverão desenhar a planta da sala de aula, com detalhes encontrados e nas posições correspondentes.

Nesse momento, serão trabalhadas as noções de projeção e de representação simbólica. O professor deverá mostrar a importância da legenda, e chamar a atenção para que as cores ou formas utilizadas na planta sejam idênticas (na planta e na legenda). Para delimitar a sala de aula no papel, o professor deverá mostrar aos alunos a maneira de reduzir proporcionalmente, através de escalas: como fazer a relação entre o espaço real e o mapeado, além de destacar a importância da legenda no mapa, que servirá para “decodificar” os símbolos representados nas plantas topográficas.

Outro aspecto importante que deverá ser levantado é a comparação entre a maquete e a planta. O que possuem em comum? Como os objetos aparecem em cada uma dessas representações?

Depois da montagem do mapa da sala de aula, pode-se proceder à montagem de plantas com escalas. Os alunos mensuram as dimensões da sala com o professor. Antes, porém, de trabalhar a escala propriamente dita, é importante fazer atividades com proporção. Usando linha ou barbante, cria-se uma unidade de medida informal para ser utilizada pelo grupo, um braço, um palmo ou um pé, e faz-se a mensuração da sala. Ao construir a planta, cria-se uma proporção baseada na medida utilizada. Devem medir as paredes da sala com um barbante, que será dobrado ao meio, sucessivamente, até que caiba em uma folha de papel. Ao contar em quantas partes o fio foi dobrado, terão o equivalente ao número de vezes em que o comprimento da parede foi reduzido. Todas as demais medidas deverão ser obtidas por meio do mesmo procedimento, de modo que a sala e todos os objetos sofram a mesma redução, mantendo as mesmas relações de proporção. A escala da planta corresponderá ao número de vezes que os comprimentos foram reduzidos.

Foto 4: Alunos representando, no papel celofane, a maquete da sala de aula



Fonte: Francicchett, 1997.

Foto 5: Projeção da maquete no plano
(maquete sem papel celofane)

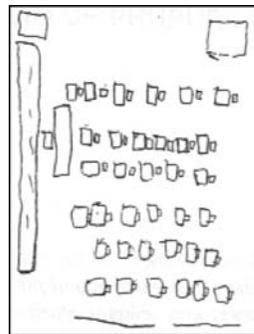
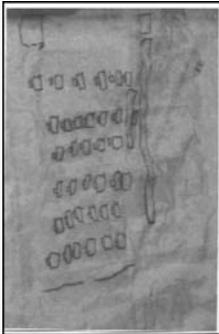
Foto 6: Projeção da maquete no plano
(maquete coberta pelo papel celofane)



Foto 7: Foto do papel celofane, onde o aluno mapeou a sala de aula representada na maquete



Fig. 4: Mapa da sala de aula, baseado na representação feita no papel celofane



Os primeiros mapas

Nenhum espaço se encontra isolado, mas integrado em áreas mais amplas, com as quais estabelece uma continuidade espacial, mantendo uma inter-relação social, humana e até de ordem natural. Portanto, o aluno deverá perceber essa continuidade e integração, agindo, mapeando-o e estabelecendo limites determinados.

Ao incluir o espaço estudado na maquete e a planta da sala de aula na limitação do prédio escolar, a criança estará construindo noções de inclusão de um espaço em um maior, continuidade e vizinhança.

Estas noções, as relações topológicas, serão as primeiras a serem percebidas pela criança. Portanto, mapeá-las, deverá ser, também, um dos primeiros e principais trabalhos de representação espacial.

Dentro do princípio de inclusão de um espaço em outro maior, e pela importância que se dá à noção de continuidade espacial, naturalmente se propõe o estudo e mapeamento da escola, seu terreno e tudo que nele se localiza. A seguir, exploram-se as noções espaciais topológicas: dentro/fora, vizinhos (prédios em volta da escola) e a fronteira (muro).

Numa proposta de alfabetização cartográfica, devem ser priorizados os espaços vividos pelo aluno. Nesse sentido, depois de mapear a escola e o bairro onde ela se encontra, o caminho da casa para a escola pode ser a próxima opção de espaço a ser mapeado. Ao desenvolver essa atividade, o aluno escolherá que informações serão imprescindíveis para que qualquer pessoa, ao ler o mapa, possa chegar à casa dele. O professor estimulará sempre novas produções, fazendo a comparação entre trabalho por ele produzido e uma planta do bairro. Cada mapeador também deverá escolher formas para representar as informações por ele escolhidas, criando, assim, uma legenda para o seu mapa. Comparando os mapas produzidos individualmente, os alunos poderão elaborar mapas coletivos.

Assim, os saberes e também as práticas escolares da alfabetização cartográfica são de fundamental importância nas séries iniciais do ensino fundamental, quando desenvolvidas de forma lúdica e, ao mesmo tempo, rigorosa e criteriosa, por docentes sérios e comprometidos com a construção do conhecimento escolar, docentes que, em sua trajetória, constroem e reconstróem seus conhecimentos, suas experiências e suas práticas, conforme as necessidades do processo ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa – iniciação cartográfica na escola.** São Paulo: Contexto, 2001, 115 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia.** Brasília: MEC/ SEF, 1998, 156 p.

FRANCICCHETT, M. N. **A cartografia no ensino da geografia.** Francisco Beltrão: Grafit, 1997, 148 p.

JOLY, F. **A cartografia.** São Paulo: Papyrus, 1997, 135 p.

LURÇAT, L. **El niño y el espacio; la función del cuerpo.** Trad. Ernestia C. Zenzes. México: Fondo de Cultura Económica, 1979, 100 p.

OLIVEIRA, C. **Curso de cartografia moderna.** Rio de Janeiro: IBGE, 1988, 230 p.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica.** Belo Horizonte: Lê, 1994, 94 p.

PIAGET, J. e INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Tradução: Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 507 p.

SANTOS, M. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985, 200 p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins e Fontes, 1988, 250 p.

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: ALGUNS APONTAMENTOS PARA REFLEXÃO

THE SEXUAL EDUCATION AT SCHOOL: SOME POINTS FOR REFLEXION

*Nailda Marinho da Costa BONATO**

Resumo

Apresenta, de forma sucinta, a trajetória histórica da educação sexual e as discussões que vêm permeando a sua implantação nas instituições escolares.

Unitermos: *Educação Sexual, Orientação Sexual, AIDS, Gênero, Legislação Escolar.*

Abstract

It presents, summarized, the historical path of the sexual education and the discussion that has leading its implantation in the school institutions.

Key-Words: *Sexual Education, Sexual Orientation, AIDS, Gender, School Legislation.*

Poderíamos dizer que a educação sexual surge, no século XX, trazendo em seu bojo as concepções médico-higienistas que influenciaram profundamente a política educacional oficial no século XIX. Mesmo passando a ser uma reivindicação da sociedade civil organizada, nasce a educação sexual objetivando:

o combate à masturbação, às doenças venéreas e ao preparo da mulher para o papel de esposa e mãe. Sempre com objetivos de

“saúde pública” e de “moral sadia”, procurando assegurar-se a saudável reprodução da espécie. (GUIMARÃES, 1995, p.59)

Conforme Guimarães, na década de vinte, o movimento feminista liderado por Berta Lutz, uma bióloga formada pela Sorbonne, tentou a implantação da Educação Sexual oficial nas escolas, tendo como objetivos principais *a proteção à infância e à maternidade*. Entre os educadores, um Congresso Nacional de Educadores, em 1928, defendeu a aprovação de um Programa oficial de Educação Sexual nas escolas, a ser aplicado apenas a crianças acima de 11 anos.

Entre as obras referentes à educação sexual, Marilena Chauí (1984) aponta o livro de Oswaldo Brandão Silva, editado no Rio de Janeiro, em 1938, intitulado *Iniciação sexual - educacional (leitura reservada)*. Segundo o autor, o livro não seria obsceno; leitura reservada significaria dizer que se destinava apenas aos meninos. As meninas só deveriam ser iniciadas no sexo por seus maridos.(CHAUÍ, 1985, p.18) Vamos encontrar, ainda, num livro de 1954, intitulado *Obras completas do Padre Leonel Franca*, SJ., no capítulo XV, A Formação da Personalidade, a contestação à educação sexual nas escolas. O autor discute o que entende como “educação sexual” e coloca a quem, em sua percepção, cabe o dever de propiciar esta educação para os *infantes e adolescentes*. Nessa obra, em nome da moral e dos bons costumes, defende veementemente que a família cumpra esse papel orientador e não a escola, ou o Estado enquanto poder público. Além de que a sexualidade aparece como um mistério a ser desvendado:

Parece-nos de capital importância excluir qualquer iniciação sexual feita coletivamente nas escolas. Nos mistérios da vida quem deve iniciar os adolescentes são os pais. Só o lar reúne as condições psicológicas e morais para uma educação sadia e eficiente em matéria tão delicada. (FRANCA, 1954, p.34)

Contrariando os ativistas pró-educação sexual, a qual declina como iniciação sexual, diz que a propaganda em favor da iniciação sexual nas escolas é toda baseada num falso postulado pedagógico: isto é, na opinião de que a corrupção nasce da ignorância. Para o padre, este postulado não passa de um engano. Trata-se aqui muito mais de ‘força moral’ do que de ‘saber’. Segundo o autor, a iniciação sexual nas escolas, ao contrário daqueles que apregoam seus benefícios, é maléfica, dizendo que julga ser necessário suprimir dos programas de ensino uma iniciação coletiva, feita nas escolas públicas.(Ibid., pp.35-36)

De fato, embora não oficializada em lei federal, a educação sexual foi paulatinamente sendo implantada nas escolas, com vistas à higiene corporal, à defesa do sexo (da virgindade) das meninas, e da boa reprodução da espécie, reforçando os papéis sexuais de homens e mulheres. A responsabilidade pela educação sexual ficava a cargo de um educador sanitário, que também atuava sobre os pais e professores. De acordo com Guimarães, em São Paulo, no período de 1954 a 1970:

o serviço de Saúde Pública do departamento de Assistência ao Escolar de São Paulo ministrou orientação sexual a meninas das quartas séries primárias. As meninas e suas mães recebiam orientação sobre as mudanças sexuais que ocorrem na puberdade, gravidez e parto, quando solicitavam. O orientador sanitário era responsável por essas aulas, que ele tentava passar também para os professores. (...) os pais e participantes avaliavam esses programas como excelentes, (...) as mães consideravam importante que as filhas se instruissem para se defenderem das “más intenções” dos rapazes.(GUIMARÃES, op. cit., p.60)

Observe-se que aqui eram as mulheres - filhas e mães -, em primeira instância, o alvo da educação sexual escolar. Nessa “orientação sexual”, o papel de macho, do sexo forte e viril do homem, está consolidado. O homem é o que ataca, pode e deve atacar a mulher, sexo frágil, que tem de ficar na defensiva em relação às “más intenções” masculinas, precisando de “orientação sexual” para se defender.

Ainda na década de setenta, Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, ao analisar os livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, observou o reforço social dos papéis sexuais de homens e mulheres. A autora nos informa que a figura do pai em tais livros aparece como sendo aquele que vai dar o sustento da família, que vai para o trabalho, é autoridade, a pessoa mais forte; em contrapartida, a figura da mãe aparece como a que geralmente fica em casa, não trabalha, cuida do lar, do marido e dos filhos, ou seja, desempenha na sociedade o papel de esposa-mãe, bondosa, não medindo sacrifícios pelo bem da família.(NOSELLA, 1979, pp.36-46)

Nessa perspectiva, a escola aparece como um agente reforçador dos papéis sociais/sexuais do homem e da mulher, com a supremacia masculina.

Na década de oitenta, Eliane Vasconcellos Leitão, discutindo a questão numa perspectiva da linguagem, chama a atenção para o papel que a escola desempenha no reforço dos papéis sexuais impostos para homens e mulheres em nossa sociedade. Em *A mulher na língua do povo*, ela observa que:

Os meninos são educados para se tornarem seres adultos, homens (cf. *Dos meninos se fazem homens*), enquanto que as meninas são educadas para se tornarem mocinhas/moças, jamais mulheres. Os agentes socializadores (pais, professores, parentes, etc.) não falam para os meninos: Comporte-se como um senhor, como um donzelo, como um senhorito, mas, sim, comporte-se como um homem, porém o mesmo não ocorre com as meninas. O falante do português não usa para o sexo feminino o enunciado paralelo - comporte-se como uma mulher; ele substituiu por: comporte-se como uma moça/mocinha ... (LEITÃO, 1981, p.49)

A língua também, seja a culta ou a popular, reforça a diferenciação desses papéis sociais/sexuais; se, isoladamente, a linguagem não parece conter nenhum elemento de controle sobre o indivíduo, analisada numa perspectiva social se constitui em mais um mecanismo de controle sobre os indivíduos, sendo a escola espaço privilegiado de sua atuação, pois é lá que ela é ensinada.

A educação sexual e a legislação

A década de 60 foi marcada em nosso país por mudanças políticas radicais. O golpe de 1964 levou os militares ao poder. Certamente esse período repressivo também deixou marcas no processo de implantação oficial, nas escolas, de uma educação sexual. Nesse período, independentemente da concepção que se tinha sobre a educação sexual, alguns legisladores insistiram em implantá-la nas escolas oficiais. Conforme Barroso e Bruschini (1982), em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do país. Nesse mesmo ano, editou-se o Ato Institucional nº 5 marcando, entre outras coisas, um forte poder à censura, afetando, entre outras instituições, as educativas. Tanto as universidades quanto as escolas chamadas renovadoras tiveram seu trabalho

interrompido e o projeto da referida deputada foi arquivado. Até então, dentro das escolas, os trabalhos de educação sexual, quando existentes, eram coordenados pelo orientador educacional e/ou ficavam sob a responsabilidade dos professores de Ciências ou de Programas de Saúde, disciplinas presentes nos currículos escolares. Esses trabalhos também pararam.

No que se refere à legislação oficial, em 1971, com o surgimento da Lei 5.692/71, aparece a obrigatoriedade da Orientação Educacional,¹ a cargo do orientador educacional, agora com formação de nível superior. Nesse momento, como já vinha de uma forma ou de outra sendo elemento articulador das atividades voltadas para a educação sexual nas escolas, esse profissional tomou para si a responsabilidade sobre ela, mesmo de forma tímida, embora a função não estivesse explicitada em lei.² A opção é encontrada na literatura sobre orientação educacional, como podemos verificar a seguir:

Num livro dirigido aos Orientadores Educacionais, não podiam faltar umas das idéias esquemáticas sobre o problema sexual dos adolescentes e umas palavras sobre a delinquência. (BAQUERO, 1979, p.208)

Observamos que na Lei nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus³ não havia nenhuma proibição formal contra a educação sexual, embora tampouco seja mencionada. O que vamos encontrar na legislação é o Parecer nº 2.264/74, do então Conselho Federal de Educação⁴ aprovado em agosto de 1974, onde se menciona a educação sexual como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de Educação da Saúde para o 2º grau. (Barroso e Bruschini, op. cit., p.23) Portanto, falar ou não falar sobre sexualidade, ou desenvolver um trabalho de orientação sexual, ficava a cargo, principalmente, dos “especialistas” da educação e da saúde. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, mantém a formação dos especialistas em nível superior ou de pós-graduação.

A orientação sexual e o surgimento da Aids⁶

Em nível oficial é só em 1995 que a educação sexual escolar ganha impulso com a proposta de implantação dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, que objetivam oferecer diretrizes mais claras às políticas para a Educação no âmbito do ensino fundamental. Nos PCN a educação sexual surge como orientação sexual, devendo aparecer no currículo de forma transversal, ou

seja, como responsabilidade de todos os professores. Naquele ano, 1995, uma reportagem de jornal apontava que:

Orientação sexual, ética, meio ambiente e estudos econômicos constituem-se nas quatro disciplinas que o Ministério da Educação e do Desporto quer implantar nas quatro primeiras séries do 1º grau. Consistem do trabalho Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, anunciado pelo ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. Essas matérias serão chamadas de transversais porque serão discutidas em todas as disciplinas e não em uma específica. A proposta virá a ser discutida pelas secretarias estaduais e municipais de Educação e, em seguida, submetida ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio. As crianças matriculadas na 7ª e 8ª séries do 1º grau deverão ter informações sobre anatomia e formas de prevenir a transmissão da AIDS. (Grifo meu)

A Orientação Sexual deverá, então, proporcionar informações sobre a anatomia do corpo e sobre as formas de prevenção e transmissão do HIV e AIDS. Essa intenção é evidenciada, em parte, na justificativa de implantação da orientação sexual nas escolas, encontrada no PCN referente a ela:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. (PCN, 2000, p.111)

A questão da AIDS e das DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) está posta na necessidade de implantação de uma educação sexual escolar. Entendendo ser a escola um espaço de convivência social, amorosa e emocional do jovem, onde ele permanece bom tempo de sua vida, essa instituição educativa não pode se omitir diante da gravidade da doença, considerando a sua principal via de transmissão - a via sexual, associada também ao aumento de gravidez indesejada na adolescência. Por isso, a necessidade de um trabalho de *orientação sexual*

escolar junto aos alunos, pelo aspecto sistemático e organizado daquele espaço específico. O certo é que se reconhece na escola, através da “orientação sexual”, uma possibilidade de debelar a doença:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz.(...) Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. (PCN, 2000, p.114)

Para tanto, os *parâmetros* aconselham que nas escolas o trabalho de orientação sexual, além de aparecer de forma transversal nas diferentes áreas do currículo, deve também acontecer de forma extra, programada, de acordo com as necessidades e/ou mediante o surgimento de questões relacionadas ao tema da sexualidade no cotidiano escolar. E, mais, aconselha que a orientação sexual pode ocorrer de forma mais sistematizada a partir da quinta série.

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). (Ibid., p.129)

Como podemos observar, na década de noventa houve um grande incentivo à educação sexual, entendida como orientação sexual, nas escolas públicas ou privadas. Por quê? Há uma questão que coloca a educação sexual na cena contemporânea - a AIDS.

Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), a educação sexual nas escolas não leva à sexualidade precoce, tampouco estimula a promiscuidade,

chegando a esta conclusão através de uma análise de trinta e cinco estudos feitos por vários países sobre o tema. A OMS lamenta que essa crença exista, constituindo-se em uma barreira contra a introdução de programas de prevenção contra o HIV e a AIDS para a juventude. Dezesesseis dos estudos analisados por essa instituição indicaram que a abordagem do sexo nas escolas chegava a retardar a iniciação sexual. Mostrou-se também que, entre os jovens sexualmente ativos, a educação sexual levou a uma diminuição da atividade ou estimulou a adoção de práticas mais seguras³. Esse estímulo da OMS à educação sexual nas escolas se deve, provavelmente, aos índices alarmantes de infectados pelo vírus HIV.

No Brasil, a Portaria Interministerial nº. 796, de 29 de maio de 1992, dos Ministérios da Educação e da Saúde, estabelecia, em seu art 2º: Recomendar a implantação, onde não existia, e a manutenção e ampliação, onde já se executa, de projeto educativo, enfatizando os aspectos de transmissão e prevenção da infecção pelo HIV e AIDS, dirigido a professores, pais e alunos, funcionários e dirigentes das redes oficial e privada de ensino em todos os níveis (...).

Ainda em 1991, no Rio de Janeiro, a Lei Estadual nº 1.892, de 20 de novembro de 1991, dispõe sobre a inclusão, no programa da disciplina Ciências Físicas e Biológicas, de informações e orientações científicas sobre a Síndrome de Insuficiência Imunológica Adquirida-AIDS (sic), nas Escolas de 1º e 2º graus situadas no Estado do Rio de Janeiro. Em seu artigo 1º, inciso 1º, estabelece que constarão obrigatoriamente as informações do programa de “Ciências” da 8ª série do 1º grau, da 1ª série do 2º grau, e no inciso 2º - Serão veiculadas as citadas informações e orientações através de palestras e conferências mensais proferidas por professores de Ciências ou médicos especialistas na matéria. E em seu artigo 2º - Caberá às Secretarias de Estado de Educação e de Saúde, em conjunto ou isoladamente, a divulgação das palestras e conferências, através de cartazes ilustrativos em todas as escolas localizadas no território do Estado do Rio de Janeiro⁴.

Para Juçara Teresinha Cabral (1995):

A sexualidade humana constitui um dos temas amplamente investigados nos últimos 30 anos, por causa de sua importância para os diversos campos da ciência. Mas, recentemente, esta investigação tem-se voltado para a educação, uma vez que a humanidade contemporânea se vê estarecida diante de uma ameaça chamada AIDS. (CABRAL, 1995, p.13)

A discussão da necessidade da inclusão da educação sexual nas escolas, como orientação, voltou à cena devido, principalmente, à ameaça trazida pela AIDS, aliada ao número crescente de “gravidez indesejada” na adolescência.

É importante que a educação sexual na escola seja pensada como parte integrante e necessária (ou não) à vida de homens e mulheres em formação como cidadãos e cidadãs e não apenas como um dispositivo para atacar um momento histórico determinado, como um dispositivo que tem como função principal responder a uma urgência.(FOUCAULT, 1992, p.244)

BIBLIOGRAFIA

BAQUERO M., G. **Métodos e técnicas de orientação educacional**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

BARROSO, C. & BRUSCHINI, C. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.

CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas-SP, Papirus, 1995.

CAMARGO Jr, K. R. de. **As ciências da Aids & a Aids das ciências: discurso médico e a construção da Aids**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. (História Social da Aids, 4).

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CZERESNIA, D. et. alii. **Aids: pesquisa social e educação**. São Paulo: Editora Hucitec, Abrasco, 1995. (Saúde em Debate, 83).

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

FRANCA, L. **Obras completas. A formação da personalidade XV.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1954.

GRUPO pela Vidda. **Mulheres: saúde reprodutiva e Aids.** Elaboração: Cristina Câmara e Nailda Marinho. Rio de Janeiro: Grupo pela Vidda, 1996.

GTPOS. **Sexo se aprende na escola.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

LEITÃO, E. V. **A mulher na língua do povo.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. (Série Universidade. Linguagem; 17).

NOSELLA, L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 10ª ed. São Paulo: Moraes, 1979.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Pluralidade cultural: orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PORTO, Â. de A. **As Artimanhas de Esculápio: crença ou ciência no saber médico.** Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 1985. (Dissertação de mestrado).

SOUSA, R. P. e OSÓRIO, L. C. **A educação sexual de nossos filhos: uma visão contemporânea.** 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Série Vida & Saúde).

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E INTERDISCIPLINARIEDADE:
POSSIBILIDADE E PERSPECTIVA
ATRAVÉS DOS CAMINHOS DA MITOLOGIA GREGA**

**A SCHOOL EDUCATION AND INTERDISCIPLINARITY:
POSSIBILITY AND PERSPECTIVE
THROUGH THE WAYS OF GREEK MYTHOLOGY**

*Lucinalva MACEDO**

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a educação escolar na perspectiva de Paulo Freire, onde o espaço da sala de aula toma como fio condutor a prática dialógica. Através da temática “Mitologia Grega”, vivenciamos um processo de escolarização interdisciplinar, numa escola pública, no estado de Pernambuco. Trabalhamos com os conceitos de cotidiano, formação, qualidade e competência, eixos norteadores do processo de formação e construção do conhecimento dos sujeitos.

Unitermos: *Espaço, Escola, Competência, Qualidade, Diálogo.*

Abstract

The main objective of this article is to analyse the results got on formal education under Paulo Freire’s perspective, which identifies the classroom as conducive to a dialectical practice. Based on the theme Greek Mythology, a public school of the state of Pernambuco has undergone such an experience through an interdisciplinary learning process. Everyday life, self-development, qualifications and competence were used as the source of someone’s general knowledge acquisition.

Key-Words: *Space, School, Competence, Quality, Dialogue.*

Pensar a educação escolar implica direcionarmos nosso olhar ao conceito de formação, que consiste, segundo Caldas Aulete, na “ação e efeito de formar: constituição, caráter, ato de tomar forma, desenvolver-se”¹. Essa definição assume caráter de algo que toma forma ao desenvolver-se, que está a ser preparado, que não foi concluído. Logo, um processo que se dará durante toda a vida do sujeito.

Assim, o processo de formação perpassa pelo aspecto do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, como um caminhar que se dá ao longo da trajetória do ser humano. No caso da formação escolar, há um contínuo que tem como objetivo responder à necessidade de qualificação dos sujeitos, uma vez que a formação, conforme Marcelo² é um

“processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhe permitem intervir profissionalmente”³.

Assim sendo, a educação escolar extrapola a aquisição de técnicas, uma vez que consiste na apropriação do conhecimento, a reflexão sobre a prática e um movimento de busca incessante.

Para Nóvoa (1995), a formação não se restringe nem se constrói exclusivamente por acúmulo de cursos ou técnicas, sendo então necessário um trabalho de formação que tenha como base a reflexão crítica, que se dá numa insistente construção e (re)construção de uma identidade. Insere-se num processo de constante integração com o cotidiano dos professores e da escola, que se apresenta como espaço de formação.

Portanto, a formação representa o desenvolvimento processual, complexo, que tem sua gênese na prática discursiva, tanto no âmbito coletivo, através dos movimentos, como da própria experiência de cada indivíduo - história de vida- que, segundo Moita³, traz consigo a dinâmica que constrói a identidade deste e de seu grupo de pertença. Está ancorada numa concepção de formação humana, que tem como base as dimensões epistemológica e filosófica, em que reflete a perspectiva do grupo e do projeto que representam.

Segundo Porto⁴, há duas tendências para formação dos sujeitos no processo de educação escolar: a estruturante e a interativa-construtivista. A primeira se

caracteriza por uma formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, onde os conteúdos, programas e procedimentos são definições preestabelecidas. A segunda tende a uma formação dialética, reflexiva, crítica e investigativa e está voltada aos “contextos educativos e às necessidades dos sujeitos a quem se destina”.

Na definição da racionalidade técnica há uma concepção estruturante, cuja formação centra-se na ênfase aos aspectos instrumentais, voltando a atenção para o fazer, para aquisições de práticas pelas práticas, não privilegiando os aspectos da reflexão e da investigação do ensino. Desconsidera, assim, os modos de fazer do trabalho pedagógico, como reflexão crítica, e processos de investigação que estejam concomitantemente articulados com as práticas educativas.

Por outro lado, a concepção crítica de formação apresenta um processo formativo que se volta à emancipação, o que implica a viabilidade do esclarecimento das limitações de ordem político-cultural-ideológica, caracterizando-se pelo processo de uma prática dialógica (FREIRE 1982).

Acreditamos na educação enquanto possibilidade e não como exclusão; daí, nesta pesquisa, investirmos num processo educacional de qualidade, na escola pública, com alunos de periferia, justificando-se, assim, vivenciarmos uma prática pedagógica cotidiana que visa trabalhar e contribuir na perspectiva da extinção de um processo de exclusão/estereótipo que tem sido imposto aos alunos dessa escola.

Assim, optamos por desenvolver um projeto em que trabalhamos numa dimensão da práxis educativa na perspectiva de Freire (1991), a partir de uma prática interdisciplinar, onde articulamos o conhecimento científico com o conhecimento do senso comum, sem subestimar a sabedoria que os educandos trazem consigo, que advém de sua experiência sociocultural⁵.

O senso comum, como mostra Boaventura Santos, em si não forma o conhecimento, porém, é a partir dele que se constrói a ciência. Daí, ser o senso comum um dos eixos norteadores de um projeto de ensino/educação/formação. Assim, o aluno não é visto como uma tábua rasa, mas portador do conhecimento de experiência do senso comum, que ultrapassa nossas expectativas, essencialmente quando apontamos para temáticas que são fontes de seu interesse e que fazem parte de sua realidade/contexto, do seu cotidiano. Por conseguinte, para essa pesquisa partimos do senso comum e do cotidiano dos nossos alunos. Nessa linha, alargamos ainda mais a importância da parceria entre os atores envolvidos, que, como mostra Nóvoa, consiste no trabalho conjunto entre a escola e a comunidade.

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente lembrarmos que a concepção de escola proposta por Freire, e que assumimos no decorrer desta pesquisa, “A educação escolar e interdisciplinariedade: possibilidade e perspectiva através dos caminhos da mitologia grega”, consiste em tornar o espaço da sala de aula - que não se restringe a este - um espaço de ensino-aprendizagem, onde teremos como eixo a prática dialógica que se tornou o veículo da eclosão das temáticas centrais que foram desenvolvidas com a turma.

Historicamente, a prática de ensino fragmentado comprometeu a compreensão de problemas inseridos nas interfaces disciplinares, onde a prática pedagógica não se integraria de forma multicultural. A relação cultura (FOURQUIN, 1995) e escola mostra-nos a importância de uma prática multicultural, não no sentido de justaposição de culturas e conteúdos, mas na perspectiva de interlocução, compreendendo os problemas intrínsecos nas interfaces disciplinares, culturais, etc⁶.

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública da periferia do Recife, localizada numa área de grande dicotomia social, onde convivem mansões e favelas. Os alunos formam uma turma do Ensino Fundamental – 3^a e 4^a séries -, classe de aceleração, e possuem uma faixa etária de 12 a 22 anos. A turma apresenta várias dificuldades inerentes a alunos de faixa etária tão díspares; são semi-alfabetizados e possuem como característica preponderante as dificuldades na leitura e na escrita. Some-se a estes problemas a falta de motivação, todos repetentes, já tendo construído uma auto-imagem estigmatizada, onde o ambiente escolar não se apresenta como espaço atrativo, por não respeitar as fontes de interesse do cotidiano dos alunos, seus anseios e conhecimentos. Além da fronteira da sala de aula, o fumo, o namoro e a convivência em torno dessas motivações tornam-se fortes concorrentes da permanência naquele espaço, onde são trabalhados os conteúdos de ensino previstos na proposta curricular da escola.

A complexidade para despertar o interesse pela formação, nessa situação, e tornar o espaço da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem prazerosos, fonte de interesse dos alunos, levou-nos a optar pela temática “Mitologia Grega”, como eixo condutor e articulador do conhecimentos e das competências a serem desenvolvidas.

O cenário da educação brasileira, ao apontar como marca da formação para uma pedagogia das competências⁷, investe e dá ênfase aos aspectos das grandes certezas, da aquisição de conteúdos e da não imbricação entre o fazer pedagógico e construção do conhecimento, que se apresentam como elementos

constituidores da formação do sujeito e da educação escolar. Para Saul Meghnagi (1998), a competência “resulta da capacidade de enfrentar incertezas”, ultrapassando, do ato de ajustar os sujeitos ao conhecimento, a uma dimensão técnica, como está colocado no paradigma neoliberal, baseado na produtividade (p. 73).

Nesse sentido, tomamos a competência na educação escolar enquanto prática argumentativa, de interação, onde o sujeito desenvolve a apropriação do conhecimento não apenas na repetição de um modo de fazer, uma vez que a competência ultrapassa a mera repetição de conteúdos, tendo em vista que a constituição da competência advém do ato de estudar, entendido como prática de reflexão, onde o sujeito cria e recria o conhecimento (FREIRE, 1992).

A palavra competência assume sentidos diferentes, dependendo de quem a utiliza. No âmbito governamental, o significado de competência está atrelado a uma estruturação e definição das formas, do modo de aprender a fazer, distanciando-se das possibilidades de discussão, pois vem enfatizando uma exacerbação de valores individuais em detrimento dos da coletividade, tendo em vista que o sentido de competência, que permeia o projeto de educação escolar, está textualizado na legislação vigente e nas diretrizes curriculares para formação inicial⁸, que vem assumindo a noção de prática, no sentido de utilidade, numa direção da experimentalidade.

Nessa linha, apresenta um elenco do que fazer, direcionando o caminho, assumindo um caráter indicativo, orientado “pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (Idem), quando entendemos que não há um caminho, mas caminhos, possibilidades, e que esse processo não se dá de forma pronta, acabada, mas faz parte da escolha e concepção política, pois estas determinam que direção escolher. Nesse sentido, Garcia, ao trabalhar os novos paradigmas em educação, utiliza o trajeto realizado e vivenciado pela personagem Alice, de *Alice no País Das Maravilhas*, ao se ver no impasse de qual caminho seguir⁹.

Nossa opção, trabalhar com a Mitologia Grega, tem sua gênese no trabalho de leitura e escrita desenvolvido em sala de aula, a partir do recurso à *Folhinha*, encarte do jornal *Folha de São Paulo*. Por seu aspecto lúdico, a Mitologia Grega tornou-se fonte de interesse da turma, uma vez que o mundo helênico traz consigo, além dos valores éticos de cidadania, solidariedade, liberdade e justiça, estórias onde convivem o amor, a guerra e as conquistas, temas ligados ao cotidiano dos alunos.

Assim, por termos uma concepção de educação como possibilidade de formar, qualificar e humanizar os indivíduos, desenvolvemos este trabalho com alunos de periferia da grande Recife. Optamos por uma ação pedagógica em que não haja espaços para imposições e práticas excludentes, de forma que proporcionem aos alunos da escola pública de periferia o acesso a um ensino-aprendizagem de qualidade, no sentido da participação e da interação no processo de construção do conhecimento e da cidadania.

Acerca de uma aprendizagem de qualidade, percebemos a necessidade de ressaltar que a qualificação tem diferentes significados; portanto, assume sentidos múltiplos (ORLANDI, 1999), uma vez que o uso dos termos no discurso se constitui de sentidos polissêmicos, em que a distinção dos sentidos, como já mencionamos, revela-se dependendo de quem o emprega. Certos termos hoje em curso, no âmbito do discurso das políticas educacionais, possuem sentidos polissêmicos nas duas tipologias de discurso, governamental e dos profissionais da educação¹⁰. Tomamos como exemplo a concepção de espaço escolar como formação, que assume sentidos distintos, apesar de os discursos destacarem a importância do mesmo.

Em relação ao termo qualidade, Cruz (1998, p. 77), ao trabalhar o mesmo como categoria de análise, afirma que “a discussão sobre a qualidade não é contemporânea e, em cada momento histórico, serve como um referencial à compreensão do processo civilizatório”.

Entre os sentidos atribuídos à qualificação, está relacionada a preparação para atuação no mercado, devido aos avanços de uma sociedade informacional. Logo, a qualificação da educação escolar assume como princípio adequar e ajustar o sujeito à sociedade. Em contraponto, temos o sentido de qualificação, que consiste na apropriação epistemológica, filosófica, do conhecimento, onde o processo de escolarização prepara os sujeitos numa dimensão técnica e de aprofundamentos epistemológicos.

O sentido de qualificação escolar que assumimos ultrapassa o muro de uma escolarização instrumental, ou seja, nos aspectos sistemáticos, na instrução, na preocupação de seleção de conteúdos, na forma e no fazer do ensino. A questão posta aqui não é que esses elementos não sejam necessários; porém, faz-se relevante a imbricação entre teoria e prática. Nesse sentido, distanciamos-nos da concepção de educação que tem o aluno como uma tábua rasa, por entendermos que este é possuidor de conhecimentos que advêm e vão além do senso comum.

Escolarização: busca de caminhos e possibilidades

Entendemos que a escola é um veículo da escolarização, ou seja, de produção de conhecimentos, dos saberes, que são materializados nos currículos, nas propostas pedagógicas, em metodologias na sua dimensão do fazer e da concepção, visando à formação do sujeito.

Assim, despertamos, através de leitura significativa, o conhecimento do mundo mitológico, articulando-o ao mundo real, vivido pelos alunos adolescentes. Trabalhamos, através de *Prometeu Acorrentado*, o conceito de cidadania e de tempo-espço, no sentido de contribuir para a visualização da estrutura política brasileira, confrontando com a organização dos Estado-Nações. Construímos e resolvemos problemas matemáticos que envolviam quantidades, comparações relacionadas à Mitologia Grega. E, por fim, produzimos tipologias de textos envolvendo as diversas áreas do conhecimento: português, matemática, conhecimentos gerais, história, geografia e arte. Desenvolvemos nossa prática pedagógica tendo em vista os conteúdos das várias áreas, numa perspectiva interdisciplinar.

O acesso à temática da Mitologia Grega se deu através de livros de literatura, dos quais emergem personagens como Ulisses e Jasão, entre outros. Seleccionamos, em revistas e jornais, informações relacionadas à temática. Uma matéria do jornal *Folha de São Paulo* no caderno Folhinha, “Gregos têm histórias maravilhosas”¹¹, deu subsídios para trabalharmos o conceito de mitologia, caracterizando suas especificidades. O uso desse recurso também auxiliou no entendimento da temática, quando sistematizamos leituras e pesquisas, culminando com a produção de textos.

Nos conteúdos de língua portuguesa, foi possível a produção das várias tipologias de textos, tais como: instrucionais, publicitários, humorísticos e literários. Assim, foi possível trabalharmos a leitura e a escrita. Os textos e as funções da linguagem foram vistos à luz da concepção de Kaufman e Rodrigues, que apresentam o texto como possuidor de diferentes funções, sendo uma reificada. Nessa perspectiva, foram trabalhadas as tipologias de texto em seus diferentes sentidos, como: informar, convencer, seduzir e entreter.

A partir de Ulisses e Jasão, os alunos construíram textos humorísticos e imagens, trazendo como eixo a trajetória dos dois personagens e os pontos principais do seu cotidiano. Elaboramos um texto publicitário, com a produção de cartazes e avisos convocando a escola a conhecer a importância da mitologia grega.

Com a elaboração dos textos instrucionais, proporcionamos instruções e normas para o acesso do público à exposição.

Esse processo de construção do conhecimento, tendo por base a Mitologia Grega relacionada com nossa realidade, permitiu que fosse realizada analogia do mundo grego com nosso contexto local e internacional. Trabalhamos, então, o conteúdo de história, centrando ênfase na democracia da Grécia antiga e na trajetória da democracia brasileira; esses conteúdos foram fontes de análise e discussão em sala de aula. Os temas de geografia foram estudados à luz do espaço grego, analisando a organização das cidades brasileiras, comparando-as com as Cidades-estado gregas.

Através da produção de quadros que retratavam a arquitetura grega, considerando que esta arquitetura caracteriza os momentos históricos, buscamos, em nossa cidade, locais que apresentassem similitudes com a arquitetura grega. Encontramos espaços culturais e um museu - “Brenand”- que lembram o estilo da arquitetura grega. Fizemos, também, analogia com nossa atual arquitetura, em que os alunos identificaram a grande dicotomia econômica social, refletida no uso do espaço, uma vez que, de um lado, temos grandes construções, entre elas, mansões e, de outro, casebres e favelas.

Prometeu Acorrentado apontou para trabalharmos com os conceitos de ética, cidadania e solidariedade, assim como também para elaborarmos problemas matemáticos a partir do entendimento da contagem dos anos e séculos de sua prisão.

Em todos os momentos desta pesquisa, trabalhamos e identificamos os conceitos de tempo e espaço, sempre os relacionando com nosso contexto e realidade social, inclusive considerando e tomando como referência o conceito de leitura de Freire, onde a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e, conseqüentemente, linguagem e realidade vêm em conjunto.

Concomitantemente à produção de textos, utilizamos também o cinema como recurso de análise e verbalização da mitologia grega. Obtivemos, como resultados dessa experiência, um novo fazer pedagógico, onde a formação ocorre de forma simultânea, como afirma Nóvoa (1995), formar e formar-se, além de podermos vivenciar a educação enquanto possibilidade de despertar e tornar o espaço da sala de aula prazeroso e construtor do conhecimento.

Percebemos que, a partir da prática avaliativa processual, temos a possibilidade de visualizar como vem sendo construindo o conhecimento, uma vez que tomamos os alunos como sujeitos de sua aprendizagem, onde esta se estrutura

de forma global. Assim, a aquisição do conhecimento ocorre no decorrer da vivência do cotidiano escolar, em que são investidas nas aprendizagens essenciais para formação do conhecimento, sem a necessidade de assumir uma dimensão de certificação ou de classificação. Assim, fomos nos afastando de uma perspectiva de educação escolar delimitada às evidências, mas reestruturando a organização do saber em diversidades de situações e condições.

Dessa forma, pudemos perceber que os alunos de uma classe com tantas dificuldades se descobrem e se tornam leitores não apenas das palavras, mas do mundo. Toda produção da turma nos mostra o empenho e o despertar de um interesse coletivo, uma vez que todos passaram a ter a preocupação de produzir e mostrar sua produção e capacidade de leitura e escrita. Considerando o lúdico como elemento de formação, bem como o concreto, o cotidiano e a realidade que o circunda, podemos afirmar que o processo de interação entre o conteúdo e a realidade são preponderantes na construção do conhecimento. Os alunos também passaram a redirecionar e a reconhecer outros valores que não apenas os do seu universo, como a importância da cidadania, da prática e garantia da justiça e da liberdade, assim como, também, a construir uma capacidade crítica, até então ausente, traduzida numa fuga ao fumo, às drogas, à prostituição e até à inércia perante a vida.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Z. e BONAMINO A.C. In **A crise dos Paradigmas em Educação**. BRANDÃO, Z. (org). São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, F. M. L. **Múltiplos Olhares: A prática pedagógica por quem a realiza**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, Recife: 1998.

FOURQUIN, J. -C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. SP: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982.
- GARCIA, P. B. **Paradigmas em crise e a educação.** In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos Paradigmas e a Educação.* São Paulo: Cortez, 1995.
- GOFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HELLER, A. **O Quotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.
- KAUFMAN, A. M. & RODRIGUES, E. **Escola leitura e produção de textos.** São Paulo: Artes Médicas, 1996.
- MACEDO, L. & SANTIAGO, M. E. **Debates/Embates no Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior /IES em Pernambuco-Brasil.** In Revista SHELA, n. 4, Colômbia:Universidade Rude Colômbia, 2002.
- MACEDO, L. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência.** (Dissertação de Mestrado) Recife: Universidade Federal de Pernambuco -UFPE 2001.
- MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- MEGHNAGI, S. **A competência profissional como tema de Pesquisa.** In: Revista Educação & sociedade, Competência, Qualificação e Trabalho. Ano XIX, nº. 64, 1998, p. 73.
- MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, *Vida de Professores.* Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, A e APPLE, M. W. (org). **Paulo Freire: Política e Pedagogia.** Lisboa: Porto, 1998.
- NÓVOA, A. **A Profissão Professor.** Porto: Porto, 1995.

ORLANDI, E. **Interpretação; autonomia, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Editora Porto, 1999.

PARECER CNE/CP N° 009/00. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, maio de 2001.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1995.

PORTO, Y. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente.** In: MARIN, Junqueira Alda (Org.). Educação Continuada: Reflexões, alternativas. São Paulo: Papirus, 2000.

SANTIAGO, M. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção.** Editora Paz e Terra, 1990.

SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós- moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In EVANGELISTA, A. et all. A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte:Autêntica, 1999.

EDUCAÇÃO E CULTURA
EDUCATION AND CULTURE

CULTURA ESCOLAR E CONTEXTO SOCIAL DO PARANÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA

SCHOOL CULTURE AND SOCIAL CONTEXT IN PARANÁ DURING THE FIRST REPUBLIC

*Maria Cecília Marins de OLIVEIRA**

Resumo

A investigação procurou verificar as relações entre educação e contexto social do Estado do Paraná, no período do Brasil República, que vai de 1889 a 1930. Para tanto, procurou-se retratar a sociedade da época, quando se deu a formação de três comunidades diferentes ao norte, ao sudoeste, paralelamente à sociedade tradicional paranaense. O movimento da população escolar, considerando as crianças freqüentando ou não a escola, evidenciou a falta de uma política de educação, preocupada com a democratização do ensino. A entrada de imigrantes europeus, no século XIX e no início do século XX, deu nova configuração à sociedade do Paraná, adicionando-se a eles as migrações nacionais, ocupando áreas ao norte e sudoeste do Estado.

Unitermos: Escola, Cultura Escolar, Ensino.

Abstract

This research tried to establish parallels among education and social context in the State of Paraná during the so-called period of the “Brasil Republica” (“Brazil Republic” - 1889-1930). There was an attempt of picturing the society in its zeitgeist, when 3 different communities were made up in the North, to the southwest, along with the traditional “Paranaense” society. Even though numbers of children attending or not the school were considered, the attendance of school population showed a lack of politics toward education, which was focused at the democratization of schooling. When European immigrants came to Brazil in the 19th and beginning of 20th centuries, society in Paraná suffered another change, since they occupied the north and southwest of the State.

.....**Key- Words:** School, Educational Culture, Teaching.

O trabalho é resultado de investigações e discussões, por ocasião de minha Tese de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a respeito do papel da escola primária no contexto social paranaense. Embora o ponto central do trabalho seja relativo à cultura da escola primária, levou-se em consideração aspectos referentes a alunos, por serem eles os sujeitos que dinamizam a cultura escolar. Os objetivos voltaram-se, inicialmente, para o conhecimento do movimento da população em idade escolar (população escolarizável) e daquela freqüentando a escola (população escolarizada). Ante o quadro do movimento dessa população, procurou-se verificar o tipo de ensino, ministrado nas escolas oficiais, a partir do currículo proposto nos regulamentos, o qual, de outra feita, constituiria o tipo de cultura trabalhada no cotidiano escolar. Na tentativa de estabelecer uma relação entre a cultura escolar e o meio social da época, procurou-se traçar o panorama dos contextos social, político, econômico e legal para, em seguida, analisar a situação escolar em relação aos movimentos de uma política de educação.

Dessa forma, verificou-se que o contexto social, econômico, político e administrativo, no Paraná, durante a Primeira República, período que decorre entre 1889 e 1930, teve marcada influência nos encaminhamentos dados ao ensino primário, por meio da ação do Governo, enquanto Estado, que se evidenciou pelos dispositivos na forma da lei, principalmente pelos regulamentos, que garantiram a função organizadora, norteadora e fiscalizadora do ensino e o controle sobre escolas, professores e alunos.

O envolvimento da sociedade, em particular da família, considerando seu papel de iniciadora da educação, esteve condicionado à sua posição na estrutura social, em função das atividades desenvolvidas sob o comando do chefe de família e do seu meio cultural. A estrutura patriarcal, consolidada no período Imperial, fase política do Paraná Província, marcou sua dominação nas pequenas e grandes propriedades, por meio da “estratificação dominada pela relação senhor-escravo”. (Machado in: EL-KHATIB, 1969, p. 87)

O sistema econômico, naquela fase, entre outras atividades, fundamentou-se nas fazendas de gado, e a vida social deu-se nas pequenas vilas criadas ao longo dos caminhos que se constituíram em pontos convergentes entre as fazendas. Aos poucos foi relegada a criação de gado, dando lugar ao aluguel de invernagem às tropas provenientes do sul, um dos fatores concorrentes para o empobrecimento da família fazendeira. O comércio que se desenvolveu nos centros urbanos passou a atrair parte dessa população rural que deixou as fazendas em abandono, vindo seus

membros para as cidades, em busca de novas fontes de rendas, por meio da instalação de negócios e da ocupação de cargos na administração do Governo. (MACHADO, 1963, p. 7- 24)

A saída de escravos para atender à falta de mão-de-obra nas lavouras de São Paulo e, posteriormente, a extinção da escravatura, concorreram para a desagregação da família tradicional campeira. (Balhana in: EL-KHATIB, 1969, p. 127-8)

A entrada de grupos de imigrantes, ainda no período do Paraná Província, alterou o seu quadro demográfico que, juntamente com a população original, veio compor “verdadeiro mosaico étnico-cultural”(Idem, p. 128). A fundação de colônias de imigrantes próximas aos centros urbanos deu nova configuração à sociedade paranaense. No início do período republicano, outros grupos, constituídos de elementos eslavos, principalmente poloneses e ucranianos, adicionaram-se àqueles já estabelecidos, como os asiáticos, os sírios-libaneses e, no início do século XX, os japoneses.

Mas, além dos imigrantes, verificou-se também no Paraná a entrada de elementos nacionais à procura de terras propícias ao cultivo do café, localizadas no vale do rio Paranapanema , do Cinzas e do Jataí.

Desde 1862, a vanguarda de mineiros e paulistas penetrara no Norte do Paraná, pela região hoje denominada Norte Velho, fundando fazendas e criando cidades [...] (WESTPHALEN, 1968, p.2).

A ocupação dessa área, ambicionada pelos fazendeiros de São Paulo e de Minas Gerais, continuou daí por diante e estendeu-se até às margens do rio Tibagi, quando, então, em 1920, completou-se a ocupação (Ibid, p. 2-3). A movimentação gerada pela exploração da terra, necessitada de mão-de-obra, e o progresso das cidades atraíram pessoas de outros ramos de negócio e profissão e de trabalhadores para as fazendas de café.

Ao mesmo tempo que ocorreu a penetração no Norte do Paraná deu-se, também, a exploração na região sudoeste, limitada com o Rio Grande do Sul e Santa Catarina, por agregados e posseiros, dedicados à agricultura de subsistência e criação de animais numa terra que não era de sua propriedade. Como diz Westphalen, os caboclos estabeleceram morada, sem qualquer direito à posse, vivendo miseravelmente dispersos nas zonas do campo e da mata, sob o beneplácito do “coronel” e do compadrio. Boa parte dessa população participou da extração da erva-mate e da madeira, esta última, em muitos casos, explorada por

companhias estrangeiras que expulsavam os sertanejos, ocasionando a povoação desordenada na região. (1969, p. 198-199)

No final do século XIX e início do século XX, elementos gaúchos e descendentes de italianos e alemães, vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, começaram a se fixar na região, inclusive políticos procurando refúgio, na fase da Revolução Federalista. Por falta de controle do Governo do Paraná, a região prestou-se também a servir de abrigo a aventureiros e bandoleiros, fugidos da Justiça. Por volta de 1916, o Governo firmou contrato com companhias colonizadoras para organizarem a ocupação das terras, por meio do regime de pequenas e médias propriedades (PR. Mensagem [...] de 1920, p.54-61).

Dessa maneira, formaram-se três comunidades independentes, por suas origens e interesses, ao norte e ao sudoeste, paralelamente à sociedade tradicional, instalada no litoral, nos planaltos de Curitiba e dos Campos Gerais. A inexistência de vias de comunicação impediu o contato imediato entre as comunidades e o escoamento de suas produções e dificultou, assim, o fortalecimento da economia do Estado, fundamentada primordialmente nas atividades extrativas da erva-mate e da madeira, que não propiciaram a industrialização no Estado e sua significativa participação na economia nacional.

A representatividade política do Paraná, na esfera federal, respaldada por essa economia, ficou comprometida e teve que se submeter às manobras políticas das fortes oligarquias estaduais, como as de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que impuseram suas reivindicações, em prejuízo das pretensões paranaenses.

O domínio oligárquico do Paraná voltou-se, muito mais, para as questões político-partidárias, que acabaram por desviar as atenções do Governo dos problemas de ordem social e econômica que começaram a se fazer presentes nesse início do século XX.

Acontecimentos de ordem política repercutiram nas atividades administrativas e econômicas, dificultando investimentos na educação. Os recursos para a Instrução Pública, dependente da arrecadação geral de impostos, foram prejudicados, tendo em vista a sua canalização para outros setores.

A legislação, como diretriz para as ações do Governo, não contribuiu na prática para um ensino inovador, porque manteve a mesma estrutura escolar e de ensino que provinha do período provincial. Na República, manteve-se a dualidade legislativa, reformas e leis federais e regulamentos e leis estaduais. A legislação estadual não conseguiu articular o ensino entre os níveis primário e secundário para

sua sistematização. Os cinco primeiros regulamentos, um de 1890, e os outros de 1891, 1892, 1895 e de 1901, pouco se diferenciaram entre si, salvo alterações administrativas e curriculares, sem nenhuma repercussão no cotidiano escolar. As leis foram feitas e refeitas sem todavia aliar a teoria à prática. Basta lembrar que, sendo o Estado eminentemente agrícola, somente em 1895 se introduziram, no currículo do ensino primário, “noções elementares de agronomia”, sem grandes resultados práticos.

A variedade de leis e a preocupação em expandir a rede escolar não propiciaram ensino de padrão elevado e tampouco a criação de escolas para toda a população infantil. O índice de crianças fora da escola foi o indicador desse insucesso. Em 1890, o censo escolar registrou cerca de 31.601 crianças fora do ambiente escolar, número que se elevou em anos posteriores.

O aumento da população do Estado e, conseqüentemente da população infantil, foi resultado do aumento natural da população e da entrada de elementos nacionais e estrangeiros, fruto dos movimentos migratórios e imigratórios, ocorridos a partir de 1910, quando a população geral do Estado se elevou para 572.375 habitantes, em relação aos 397.037 existentes em 1900, conforme se observa no Quadro abaixo.

QUADRO 1

POPULAÇÃO ESCOLAR

Anos	Pop. Geral	Pop. Escolarizável	Pop. Escolarizada		Unidade Escolar	
			%	%		
1890	249.489	35.324	14,1	3.723	10,5	127
1895	306.263	61.352	20,0	8.983	14	196
1900	397.035	79.406	19,9	10.228	12,8	269
1910	572.375	144.474	19,9	15.936	13,9	290
1917	676.872	135.274	19,9	23.110	17,0	426
1922	700.000	135.000	19,2	44.987	31,7	677
1924	-	-	-	49.237	-	803
1925	-	-	-	53.547	-	1.350
1929	850.000	161.500	19,0	69.712	43,0	1.987

Fonte: BALHANA, Altiva Pilatti. População do Paraná tradicional. In: EL-KHATIB, Faissal, org. História do Paraná. Curitiba/PR: Grafipar, 1961; PARANÁ. Relatórios de Inspetores Gerais da Instrução Pública de 1917 a 1922; Mensagens de Presidentes do Estado do Paraná de 1924, 1925 e 1929.

Convenção: - = não há dados.

Obs.: Na coluna Unidade escolar consta a somatória do número de classes escolares, escolas isoladas e escolas particulares.

Apesar do aumento da população escolarizada, com a redução do índice de crianças fora da escola, estes continuaram elevados, como se observa a seguir:

POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL

Anos	%	Anos	%
1890	89,5	1917	83,0
1895	86,0	1922	68,3
1900	87,2	1929	57,0
1910	86,1		

Fonte: BALHANA. População do Paraná tradicional. In: IL-KHATIB. [...], 1961.

PARANÁ. Relatórios [...] de 1917 a 1922; Mensagens [...] de 1924,1925 e 1929.

A defasagem entre as populações escolarizável e escolarizada ocorreu em todo o período (1889-1930), com índices elevados de crianças fora da escola, pela falta de uma política educacional voltada à democratização do ensino.

De 1890 a 1917, os índices escolares, entre 83,0% e 89,5%, respectivamente, mostram que a faixa de crianças sem freqüentar escola ficou, praticamente, inalterada, o que pode ser creditado às suspensões de auxílios do governo (subvenções) ou ao fechamento de escolas, devido à falta de professores. Nesse período, foram constantes os apelos de inspetores e professores para criação de escolas públicas no interior sem, entretanto, conseguirem sensibilizar o Governo.

Em 1922, o trabalho realizado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Pietro Martinez, na campanha de alfabetização e de escolarização, foi coroado de êxito, haja vista a sensível diminuição do percentual de crianças fora da escola que, de 83,0%, em 1917, passou para 68,3%, em 1922, e 57,0%, em 1929. A maior parte das crianças fora da escola pertenciam ao meio rural – colônias, povoados, bairros e vilarejos – onde a instrução ficou em segundo plano nas preocupações das famílias, mais preocupadas com seu sustento. A persistência dos índices de

crianças fora da escola ocorreu em todo o período, mesmo havendo a criação de novas escolas públicas e particulares.

Foi nesse quadro pouco promissor, em termos de democratização da educação, que se desenvolveu a cultura escolar, na Primeira República (1889-1930), no Paraná.

O currículo que vinha do período provincial paranaense foi pouco inovador com a instalação da República. O primeiro Regulamento de 1890 promoveu a alteração que se fazia necessária em face do novo regime político, eliminando o tradicional ensino religioso pela instrução moral e cívica, para atender aos novos princípios republicanos.

O ensino primário que permanecia, como na Província, dividido em dois graus, elementar e superior, assim permaneceu, destinando-se o elementar ao aprendizado de ler, escrever e contar por meio de aulas de gramática e noções de aritmética.

O Regulamento seguinte (1891) também nada modificou, salvo a inclusão das matérias Geografia e História no elementar, ficando o ensino primário superior sem alteração.

Entretanto, em 1892, o currículo foi alterado. Extinguiu-se a divisão do primário e, em seu lugar, foi instituída a divisão em classes segundo “a idade, a saúde, o temperamento, a capacidade e o adiantamento dos alunos” (PR. Decreto nº 2 [...] de 1892, p. 266). Do rendimento dos alunos dependia a ministração dos conteúdos de instrução moral e cívica, leitura e caligrafia, noções práticas de gramática portuguesa, numeração e cálculo até regra de três e sistema métrico. Aos mais adiantados, em classes superiores, incluía-se o ensino da geometria prática, lições de coisas, noções concretas de Ciências Físicas e História Natural e o estudo da Constituição Política do Estado.

O Regulamento de 1895, porém, fez novas modificações na estrutura do ensino primário, dividindo-o em três graus – 1º, 2º e misto.

QUADRO 2

CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS, CONFORME O REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1895

1º GRAU	2º GRAU	MISTO
Leitura e caligrafia Gramática - etimologia	Gramática - análise etimológica sintática e morfológica e Fonologia	Leitura e caligrafia Gramática em geral
Aritmética - 4 operações Noções de desenho linear Recitação em voz alta	Aritmética em geral Noções de geometria plana Decoração e explicação de trechos de escritores nacionais	Aritmética em geral Desenho linear Recitação em voz alta
Composição e descrição elementar de cartas	Composição e estilo epistolar e descrição	Redação e estilo epistolar
Objetos e assuntos da da vida comum	Noções de Geografia e História Pátrias, especialmente do Estado	Noções gerais de Geografia e História Pátrias, especialmente do Estado
	Noções dos direitos e deveres dos cidadãos	Noções dos direitos e deveres dos cidadãos
Ginástica de salão	Ginástica de salão	Ginástica de salão
Trabalhos de agulha e obras de mão para meninas	Costura, bordado e corte para meninas	Trabalhos de agulha e corte para meninas

Fonte: PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1895.

Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895-1896.

Os dois primeiros graus funcionariam em escolas de cidades e o misto nas localidades menores. Dessa forma, o Governo privilegiava as crianças de cidades em detrimento daquelas de comunidades menores. Afinal, era a sociedade urbana que mais reivindicava do Governo um certo padrão de ensino, enquanto as comunidades de baixa renda pouco ou nada exigiam, considerando suas limitadas aspirações. Tanto assim que, para o ensino misto, foram excluídas algumas matérias, como composição, descrição de cartas, noções de geometria plana, decoração e explicação de trechos de autores nacionais, além de indicarem, em vários conteúdos, noções gerais, como no caso da “gramática em geral”. Os alunos

formados no 1º e 2º graus tiveram, assim, melhor formação que aqueles que freqüentaram o ensino misto.

Apesar de críticas dos inspetores e professores, o currículo assim se manteve até 1901, quando novo Regulamento foi aprovado e, com ele, extinguiu-se o ensino misto.

Permaneceram os níveis de 1º e 2º graus, com a inclusão, no 1º grau, de Noções de Geografia, Agronomia, Economia e Princípios de Moral, e, no 2º grau, de Agronomia e a substituição de Noções de Direitos e Deveres dos Cidadãos por “Princípios de Moral” (PR. Decreto nº 93 [...] de 1901. Art. 21, a, b e parágrafo único, art. 35 e 36, p. 91-94).

A reformulação, entretanto, continuava privilegiando as escolas de cidades onde, além do 1º grau, funcionariam também as de 2º grau, enquanto nas localidades do interior e pequenas comunidades permaneciam as escolas de 1º grau.

Um aspecto positivo foi a inclusão da disciplina Agronomia, tanto no 1º como no 2º grau, a qual, todavia, não atingiu seus objetivos. Faltavam professores devidamente preparados e o ensino prático aliado ao teórico. As turmas continuavam sendo divididas conforme o adiantamento dos alunos, cabendo ao professor fazer tal divisão.

Em 1903, o Diretor Geral, Victor Ferreira do Amaral, procurou suprir a falta de regulamentação sobre a divisão de turmas, criando um Regimento Interno das Escolas Públicas (PR. Decreto nº 263 [...] de 1903, p. 92-103). A inovação foi a divisão em duas séries para cada um dos graus, com programa a ser trabalhado durante o ano letivo. O professor passou a contar com roteiro mais seguro para conduzir o ensino. Apesar da reformulação, o ensino de 2º grau continuou privilégio das cidades.

O cumprimento das determinações curriculares nem sempre foi fácil de ser realizado. Muitos pais tinham dificuldades em adquirir livros, ocasionando embaraços ao andamento das aulas, como foi o caso da professora da Vila de Tibagi que, insistentemente, solicitava ao Governo livros de leitura, aritmética, gramática e geometria elementar (PR. Ofício da [...] em 27 de março de 1893, p. 48).

Segundo o Regimento, cada grau ficava dividido em duas séries, às quais se destinavam os conteúdos especificados no Quadro a seguir:

QUADRO 3

REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ PROGRAMA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

1º GRAU

1ª SÉRIE

Leitura: 1º e 2º livros, com explicações e exercícios; formação de sentenças.

Caligrafia: exercícios de traços e letras na lousa e no caderno; cópia de palavras.

Aritmética: números até cem; tabuada; soma, diminuição, multiplicação, divisão; dias da semana, mês, ano e horas.

Geografia: pontos cardeais, mapas e acidentes geográficos.

História: sobre o Brasil.

Trabalhos de agulha: trancinha de “crochet”, bordado com lã na talagarça; costura, alinhavo, pesponto, ponto atrás.

2ª SÉRIE

Leitura: de prosa e verso; resumo oral; exercícios e recitação de versos.

Gramática: divisão, fonologia, taxonomia morfológica, exercícios e análise.

Caligrafia: cópias para aperfeiçoar a letra; ditado; composição; descrição e redação de cartas.

Aritmética 4 operações com frações ordinárias, decimais; sistema métrico.

Desenho linear: linhas, ângulos, triângulo e outros polígonos.

Geografia: sobre o Brasil e o Paraná, economia e riquezas naturais.

História Pátria: da Independência até a República; Estado do Paraná.

Agronomia: plantas; atmosfera; água; solo e sua divisão.

Moral: hábitos de ordem na escola, em casa, em público; deveres com pais, superiores, com os iguais e os inferiores.

Trabalhos de agulha: pontos de remate; costura; cerzir, remendos, franzido, pregas, bainhas, casear e pregar botões.

Fonte: PARANÁ. Decreto nº 263 [...] de 22 de outubro de 1903. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná. p. 92-103.

O programa possibilitou o encaminhamento do aluno a uma aprendizagem gradativa, que se tornaria viável com o manuseio dos livros. A falta de material para as aulas, gerou, porém, situações conflitantes para o andamento do ensino, impossibilitando, em muitos casos, o preparo dos alunos para os exames finais.

Para a 2ª série, trazia também o Regimento as disciplinas e o seu conteúdo especificado, constando, na orientação desse conteúdo, a revisão do que fora ensinado no 1º grau, como se observa no Quadro a seguir:

QUADRO 4

REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PROGRAMA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

2º GRAU

1ª SÉRIE

Gramática: revisão do 1º grau; sintaxe, análise, composição, decoração de poesias de escritores nacionais brasileira

Aritmética: revisão do 1º grau, proporções, regra de três, equações, raiz quadra da, cubo e raiz cúbica.

Geometria plana : linhas, ângulo, polígono, circunferência.

Geografia: revisão; universo, astros.

História : revisão; biografia de brasileiros ilustres.

Agronomia : revisão; operações no solo e adubos.

Moral : revisão; deveres para consigo, virtudes individuais, temperança, sinceridade, dignidade, etc.

Ginástica de salão : movimento – braços, pernas, tronco e pescoço.

Trabalho manual: revisão; pontos de marca, letras, nomes, bordado simples; crochet, entremeios, toucas, etc.

2ª SÉRIE

Gramática: gramática portuguesa, história da língua, análise, redação de cartas, descrições, literatura

Aritmética : revisão, regra de três, porcentagem, juro, desconto, sistema métrico - problemas.

Geometria plana : revisão com aplicação prática.

Geografia : geografia física e política do Brasil e do Paraná.

História do Brasil : Colonial, Imperial e Republicano. História do Paraná.

Agronomia: noções gerais, adubos e cultura dos cereais.

Moral: revisão; deveres com a família, pátria e humanidade.

Ginástica de salão: movimentos do corpo, formatura e marcha

Trabalho manual: corte, flores e enfeites.

Fonte: PARANÁ. Decreto nº 263 [...] de 22 de outubro de 1903. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná. p. 92-103.

Assim, os legisladores criavam leis sem um prévio conhecimento da realidade escolar. O caso da escola da cidade de União da Vitória foi um dos exemplos. A quantidade de alunos pobres, sem condições financeiras para a compra de livros, dificultava o trabalho do professor (PARANÁ. Ofício [...] em 30 de novembro de 1903, p. 84) Ante tantas dificuldades, o professor acabava por comprar livros ou copiá-los para os alunos ou, ainda, solicitá-los ao Governo. Tal situação ocasionou a adoção de livros de diferentes autores, inviabilizando o trabalho uniforme sob o controle do professor. Quando o Regimento indicava o procedimento de “leitura em voz alta”, caberia dizer ser a leitura individual e coletiva. Com tantos livros diferentes, como poderiam os alunos fazer leitura coletiva? A falta de uniformidade do material redobrou o trabalho do professor, que acabava por tomar a leitura individualmente. Daí a necessidade de se indicar livros acessíveis aos alunos ou prover as escolas, pelo Governo, com número suficiente deles.

Em 1903, a Congregação da Escola Normal, responsável pela aprovação dos livros didáticos, determinou a adoção dos livros seguintes:

QUADRO 5

LIVROS INDICADOS PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS

LIVROS	AUTOR	OBSERVAÇÕES
<i>Leitura</i>	Hilário Ribeiro	1º, 2º e 3º livros
<i>Cartilha Infantil</i>	Jayme Ballão	
<i>Gramática Portuguesa</i>	João Ribeiro	1º e 2º anos
<i>O Brasil e o Paraná</i>	Sebastião Paraná	
<i>História da América</i>	Rocha Pombo	
<i>Aritmética Elementar</i>	Antônio Trajano	
<i>Aritmética Progressiva</i>	Antônio Trajano	
<i>Geometria prática</i>	Olavo Freire	
<i>Iracema</i>	José de Alencar	

Fonte: PARANÁ. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1903.

Mesmo com a indicação dos livros pela Congregação, era muito difícil sua aquisição pelos pais de crianças pobres. O recurso seria o Governo adquiri-los para distribuir gratuitamente aos alunos carentes. Continuava a adoção de livros de autores diferentes para exercícios de leitura e de escrita nas escolas. Em 1907, o Delegado Fiscal do Ensino constatou a falta de uniformidade no uso de livros nas escolas situadas fora do perímetro urbano, bem como o não recebimento de

qualquer utensílio escolar, em muitas dessas escolas. As escolas urbanas estavam mais bem equipadas, apresentando algumas delas certa uniformidade nos livros adotados (PR. Relatório [...] do Delegado Fiscal do Ensino [...], 27 de dezembro de 1907, p.59).

Além da questão da adoção dos livros, outra situação embaraçosa, criada por certas professoras, foi quanto à indicação de leitura do romance “Iracema” de José de Alencar, por julgá-lo “pouco conveniente à educação moral das meninas”. Para os meninos foram enfatizadas as obras que despertassem o sentimento cívico e fornecessem úteis conhecimentos, sendo eles os preferidos pelos professores (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1907, p. 59).

Outro aspecto a ser salientado era que, apesar da ênfase dada ao civismo e aos deveres e direitos dos cidadãos, a professora de União da Vitória solicitava o envio de “Catecismo de Religião”, juntamente com os livros recomendados (PR. Ofício [...] em 30 de novembro de 1909, p. 84), evidenciando a forte influência social religiosa no meio escolar.

Novas mudanças ocorreriam no currículo das escolas primárias, em 1914. A implantação do ensino seriado, fazendo fundir escolas sob uma só direção permitia transformar cada uma delas numa série, com um professor responsável. A reforma foi estabelecida, em 1914, pela Portaria nº 4, referente às “Instruções sobre Organização Escolar e Programas de Ensino para as Escolas Públicas do Estado do Paraná”(PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1914, p. 13-17) para serem cumpridas pelos grupos, semi-grupos e escolas isoladas, as quais, não podendo cumprir o programa, teriam programa especial.

Nas Instruções, os objetivos e conteúdos foram definidos para cada uma das séries, incluindo determinações a respeito das atividades de Trabalhos Manuais, Ginástica e aulas práticas de Agronomia. Afinal, a experiência de agrupamento de escolas, em 1909, dera resultados satisfatórios, conforme se verificava no modelo de grupos escolares, com ensino seriado, instalado pelo Governo de São Paulo, em suas escolas.

Em 1915, o “Código de Ensino”, aprovado pelo Legislativo, regulamentou a divisão em quatro séries e adotou o programa estabelecido no ano anterior, embora fosse necessário um programa especial para as escolas rurais e ambulantes, criadas oficialmente nesse regulamento, uma vez que o ensino seriado não pôde ser adaptado.

Em 1917, novo “Código de Ensino” foi aprovado. Embora repetisse muitas das determinações do Código anterior, estabeleceu a criação de um grupo escolar

modelo, na Capital, que contou com programa de ensino especial, extensivo a todos os grupos do Estado. Para escolas simples (antigas isoladas) e escolas ambulantes não havia sido criado um programa especial, ficando os professores dependentes do programa de 1901 ou de seus próprios conhecimentos.

Para o grupo modelo da Capital foi aprovado o “Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares” (PR. Decreto nº 420 [...] de 1917, p. 222-295), constando o elenco de matérias a serem lecionadas em cada um dos quatro anos escolares, trazendo, passo a passo, o desenvolvimento dos seus conteúdos.

A ênfase dada ao ensino de matérias relativas a temas nacionais, no tocante à História, à Geografia, às Constituições Federal e Estadual e a assuntos ligados à moral e ao civismo, foi acompanhada do incentivo às comemorações de datas histórico-nacionais. A partir de 1917, o Governo estadual estimulou a organização de festas alusivas às datas históricas, como a do Descobrimento do Brasil, organizada pelos professores do Grupo Escolar Macedo Soares, da cidade de Campo Largo, da qual participaram os alunos. No ano seguinte, o mesmo Grupo realizou, no Teatro Guarani, da cidade, a festa em comemoração à Lei Áurea, de libertação dos escravos, “com grande brilhantismo”, como afirmou o Inspetor Escolar (PR. Ofício [...] em 24 de abril de 1917, p. 264-265).

As comemorações, incentivadas pelas autoridades do ensino, foram previstas como atividades curriculares. Tais acontecimentos festivos tiveram grande importância, devido à repercussão que tinham no meio social, aos quais acorriam não somente as famílias dos alunos, mas toda a comunidade dos centros urbanos. Isso tudo, se por um lado atendeu a exigências curriculares sob a influência das idéias nacionalistas, por outro repercutiu favoravelmente no trabalho dos professores e na organização das escolas e grupos escolares.

Um dos pontos importantes levantado pelo movimento nacionalista foi a luta para erradicação do analfabetismo junto à população infantil e adulta. Nesse clima, o Exército também contou com os préstimos da Secretaria de Instrução Pública, que designou dois professores para ensinar os recrutas a ler, escrever e contar. Outro ponto foi a questão do ensino da língua portuguesa em escolas particulares ou em escolas públicas de colônias estrangeiras, tornado obrigatório pela Lei nº 1.775, de 3 de abril de 1918 (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1918, p. 9-10). As escolas, dirigidas por nacionais ou estrangeiros, tiveram que se submeter às exigências legais, após terem desfrutado da liberdade de ensino por vários anos. Tal preocupação se justificava em virtude da Primeira Grande Guerra que acontecia, tornando mais relevante a ênfase das idéias nacionalistas.

O empenho das autoridades, objetivando a melhoria do padrão de ensino, não fora suficiente para atingir todas as escolas do Paraná. Os grupos escolares contavam com uma situação mais vantajosa que aquela das escolas simples, em razão de se localizarem nas cidades e terem por clientela crianças de famílias de classe alta e média.

Em 1920, o Inspetor Geral, Prieto Martinez, ao reestruturar o ensino verificou a falta de programa para as escolas isoladas, ficando os professores totalmente descompromissados com alguma sistemática de ensino. Segundo o Inspetor, os professores ensinavam o que queriam e da maneira mais cômoda (PR. Relatório [...] em 1920, p. 14). Em julho daquele ano, conforme Portaria nº 124, foi aprovado o programa de ensino para as escolas, contendo instruções para o ensino de 1º, 2º e 3º anos (PR. Portaria 124. Aprova Programa {...} em 28 de julho de 1920, p. 1-3).

Enquanto os grupos contavam com quatro séries, as escolas isoladas contavam com três anos. Para os Grupos, o currículo foi mais amplo, incluindo Geometria, Desenho, Música, Ginástica e Higiene, esta última atendendo à nova política nacional e estadual sobre a saúde, a qual passava a fazer parte do ensino escolar. Essas mesmas abordagens constavam no currículo das escolas isoladas, figurando, porém, como itens a serem ensinados em outras matérias, versando sobre áreas afins.

Afora os detalhes dos conteúdos, que não eram tão favoráveis às escolas isoladas ou escolas simples, cumpre lembrar que os grupos já contavam, desde 1914, com currículo organizado e instruções para o ensino seriado, enquanto as escolas isoladas tiveram um currículo adaptado às suas condições de organização somente em 1920.

Tal situação era, afinal, explicável, tendo em vista as atenções do Governo aos grupos Escolares, aos quais eram destinados equipamentos, material escolar e currículo, para garantir um processo de ensino semelhante ao dos grupos escolares do Estado de São Paulo. As escolas isoladas ficaram, portanto, relegadas a segundo plano, embora suas congêneres naquele Estado recebessem as atenções do Governo paulista para lhes garantir bom funcionamento. As escolas ambulantes, novidade dos Códigos de 1915 e 1917, sofreram descuido maior. Foram criadas e alguns professores nomeados, sem, porém, garantia de condições para funcionarem efetivamente, tornando-se tal modalidade de ensino muito esporádica.

A questão da uniformidade de livros nos grupos e escolas isoladas continuava provocando irregularidades, gerando, segundo Martinez, “verdadeira

anarquia didática” (PR. Relatório [...] em 1920, p. 13). Ainda em 1920, o Inspetor deu início à padronização e distribuição de livros:

Para os Grupos Escolares:

Cartilha Sintética, de M. de Oliveira

Páginas Infantis, de M. de Oliveira

Nossa Pátria, de Rocha Pombo

Para as Escolas Isoladas:

Ensino Rápido, de M. de Oliveira

Páginas Infantis, de M. de Oliveira

Outros livros adotados:

Corações de Crianças, de Ritta Macedo

1º, 2º e 3º Livros de Kopke

Nossa Terra, de Júlia Lopes

Porque me ufano do meu país, de Affonso Celso

Saudade, de Thales de Andrade

Fonte: PR. Relatório [...] em 1920, p. 72-81.

Naquele ano, a Inspetoria fazia chegar às escolas um total de 18.731 livros, número ainda insuficiente para atender a toda a clientela escolar. O projeto de padronização dos livros teve continuidade nos anos seguintes, tendo sido distribuídos 8.686, em 1921, e 12.477, em 1922, sendo os mais solicitados os livros indicados para os grupos e escolas isoladas (PR. Relatório [...] pelo professor Cesar Prieto Martinez [...] em 1921, p. 119; Relatório [...] pelo professor Cesar Prieto Martinez [...] em 1920, p. 150).

Em 1922, Cesar Prieto programou as festividades em comemoração ao Centenário da Independência, buscando o aproveitamento das atividades desenvolvidas nas matérias de Ginástica e Música para fazer parte das apresentações pelos escolares (PR. Relatório [...] pelo professor Cesar Prieto Martinez [...] em 1922, p. 72).

Os treinamentos substituíram as aulas de ginástica, cujos exercícios foram avaliados com notas para serem computadas nos boletins mensais. Conforme o aproveitamento, as crianças foram divididas em classes: os que obtivessem 5

pontos comporiam a 1ª classe; os que obtivessem 4 a 5 pontos a 2ª classe e os que obtivessem média inferior a 4 pontos a 3ª classe. Além de avaliar o aproveitamento também garantia a frequência dos alunos (Ibid, p. 73).

Para maior incentivo às crianças foram organizados concursos entre os grupos escolares, julgados por uma comissão composta de Sub-Inspetores, designados pela Inspeção. No decorrer dos 7 meses que antecederam a festa, foram realizados 11 concursos nos domingos, feriados e dias santos (Ibid, p. 80). A festa foi coroada de êxito, contando com 1.800 crianças executando exercícios e evoluções de ginástica, todas uniformizadas de branco.

A disciplina e a ordem dos escolares e o incentivo dado às aulas de ginástica possibilitaram a obtenção da aprovação, pelo Governo, de algumas reivindicações:

- a) aprovação do regulamento a que se referia a Lei nº 2.196, de 24 de março de 1923, oficializando o Escotismo na Instrução Pública;
- b) sendo o Escotismo uma escola de moral e civismo, substituíram-se as aulas de Educação Moral e Cívica dos Grupos Escolares;
- c) adoção de ginástica diária ou, ao menos, em dias alternados, obrigatoriamente;
- d) aparelhamento de uma sala da Escola Normal para a indispensável ginástica sueca e de outra sala para o gabinete pedométrico.

Daí em diante, os planos curriculares para os grupos e escolas isoladas ficaram inalterados. A grande tarefa era colocar em prática as inovações, para tornar o ensino mais moderno e aprimorado.

Em termos de organização escolar e de ensino, as alterações que se verificaram inspiraram-se no modelo paulista, que foi parâmetro para a estruturação do sistema escolar paranaense, com nova estrutura escolar, sistema seriado e provimento de recursos físicos, materiais e humanos.

Os códigos de Ensino de 1915 e 1917 regulamentaram as alterações que sofreram a influência direta do sistema escolar de São Paulo e deram ao ensino, no Paraná, características de sistematização. Nessa organização, cabe salientar os grupos escolares, que absorveram, em grande parte, as atenções do Governo, com o objetivo de torná-los mais semelhantes aos paulistas. A influência paulista foi marcante no ensino paranaense. As modernas orientações de pedagogos americanos e europeus, que estavam sendo adotadas nas escolas em São Paulo, retrataram-se nas medidas adotadas para os grupos escolares, no tocante à estrutura

física, ao funcionamento, aos procedimentos didático-pedagógicos. Mais tarde, essas inovações estenderam-se às escolas isoladas ou simples.

A repercussão dos grupos escolares no meio social serviu para reforçar ainda mais seu prestígio junto ao Governo. Eles acabaram por atrair a clientela mais abastada, pertencente às camadas média e alta da sociedade, que se juntou àquela existente nas originárias escolas simples. Daí a preocupação em investir em prédios próprios, material escolar, equipamentos e, notadamente, encaminhar aos grupos os professores normalistas, com o intuito de garantir padrão elevado de ensino.

A importância dos grupos escolares ligou-se à modernização do ensino e ao papel que lhes foi destinado junto às sociedades urbanas. Entretanto, não foram eles os responsáveis pela expansão da rede escolar mas, sim, as escolas simples, menos onerosas para o Governo e mais fáceis de serem instaladas em pequenas cidades e comunidades do interior.

Se, por um lado, as escolas públicas cumpriram o papel de atender à maior parte da população mais pobre do Estado, por outro, as escolas e colégios particulares, leigos e religiosos, que surgiram em 1903, primeiro em Curitiba e, depois, em Paranaguá, Ponta Grossa e Castro, vieram preencher a lacuna deixada pelas escolas públicas para atender aos filhos das famílias mais ricas. Apesar do prestígio dos grupos escolares, recebendo inclusive uma parcela expressiva de crianças daquelas famílias, eles não chegaram, porém, a cumprir totalmente a tarefa de atender a toda a população escolarizável.

Os colégios criados em cidades do Paraná tradicional receberam os filhos provenientes das famílias tradicionais e, por serem pagos, acabaram elitizando sua clientela. Mais para o final do período, os colégios particulares passaram também ser criados em cidades do interior, como na região sudoeste, em Palmas, onde a clientela era composta de filhos de lavradores e pecuaristas.

Ao norte do Paraná, os colégios particulares, destacando-se os de Jacarezinho, absorveram a clientela proveniente de famílias proprietárias de terras, fazendeiros de origem paulista e mineira que, no mais das vezes, encaminhavam os filhos para estudar em colégios no interior de São Paulo ou mesmo na Capital.

Embora o crescimento da rede escolar, tanto de escolas públicas como particulares, tenha sido um fato real e comprovado, considerando o número de 3.723 escolas públicas, em 1890, para 15.936 escolas públicas e particulares, em 1910, 44.987 escolas públicas e particulares, em 1922, e 69.712 escolas públicas e particulares, em 1929 (PR. Relatórios [...] dos anos de 1890 a 1922. Mensagens [...])

de 1929), o papel significativo desempenhado pelos colégios particulares, em razão de sua estabilidade de funcionamento e padrão de ensino elevado, não foi suficiente para a ampliação da rede escolar, cabendo tal expansão à rede de escolas públicas, cuja interiorização se deu antes da instalação das escolas e colégios particulares.

O número de escolas públicas sempre foi superior ao de escolas particulares, demonstrando, assim, que a maioria da população dependeu do ensino público. Embora com o peso dessa afirmativa, os investimentos governamentais foram insuficientes para atender a toda a população em idade escolar. Apesar do aumento do número de escolas, de professores e de alunos, a expansão da rede escolar e a ampliação do quadro do magistério realizou-se vagarosamente, inviabilizando o rápido processo de disseminação do ensino.

BIBLIOGRAFIA

EL-KHATIB, F. (org.) **História do Paraná**. Curitiba: GRAFIPAR, 1969. 1 v., 4 v.

MACHADO, B. P. **Formação da estrutura agrária tradicional dos Campos Gerais**. In: Contribuição ao estudo da história agrária do Paraná. *Boletim da Universidade do Paraná*, Departamento de História, Curitiba, n.3, p. 7-24, 1963.

WESTPHALEN, C. M. et alii. **Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno**. *Boletim da Universidade Federal do Paraná*, Departamento de História, Curitiba, n. 7, p. 2, 1968.

PARANÁ. MENSAGENS. RELATÓRIOS.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado do Paraná [...] em 1º de Fevereiro de 1920**. Curitiba: Pyp. D'A República, 1920. 68 p.

_____. **Mensagem dirigida [...] pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, [...]**. Curitiba: 1º de Fevereiro de 1924. 108 p.

_____. **Mensagem apresentada [...] pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, [...]**. Curitiba: 1º de Fevereiro de 1926. 209 p.

_____. **Mensagem apresentada [...] pelo Dr. Affonso Alves de Camargo [...].** Curitiba: 1º de Fevereiro de 1929. 173 p.

_____. **Relatório apresentado [...] em 31 de Dezembro de 1903.** Curityba: Typ. d'A República, 1904. 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] pelo [...] Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de Dezembro de 1907.** 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] pelo Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de Dezembro de 1914.** Curityba: Typ. do Diário Oficial, 1915. 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] em 31 de Dezembro de 1917.** *Curityba: Curitiba: 1º de Fevereiro de 1917.* 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] em 31 de Dezembro de 1918.** *Curityba: Typ. d'A República, 1918.* 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] pelo Professor Cesar Prieto Matinez Inspetor Geral do Ensino. 1920.** Curityba: Typ. da Penitenciaria do Estado. 1920. 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] pelo Professor Cesar Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino. 1921.** Curityba: Typ. da Penitenciária do estado. 1 v.

_____. **Relatório apresentado [...] pelo Professor Cesar Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino (1922).** Curityba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1923. 1 v.

PARANÁ. DECRETOS.

_____. **Decreto nº 2, de 24 de Agosto de 1892.** Regulamento do Ensino Popular. **Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná.** Curityba: Typ. d'A República, 1892. 507 p.

_____. **Decreto nº 35, de 9 de Fevereiro de 1895.** Regulamento da Instrução Pública do estado do Paraná, 1895-1896. **Decretos e Regulamentos do estado do Paraná, 1895-1896.** Curityba: Typ. da Penitenciária do Ahú. 542 p.

_____. **Decreto nº 93, de 11 de Março de 1901.** Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. Leis, **Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1901.** Curitiba: Typ. da Penitenciária do Ahú. 314 p.

_____. **Decreto nº 263, de 22 de Outubro de 1903.** Regimento Interno das Escolas Públicas. **Leis, decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1903.** Curitiba: Typ. da Penitenciária do Ahú. 112 p.

_____. Decreto nº 420, de 19 de Junho de 1917. Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares. **Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917.** Curitiba: Typ. d'A República, 1917. 562 p.

PARANÁ. OFFICIOS.

_____. **Ofício da professora da escola de Tibagi solicitando o envio de material escolar, em 27 de março de 1893.** Curitiba: DEAP/OFFICIOS-0978, v.10, 1983. p. 48.

_____. **Ofício encaminhado pela professora da escola de União da Vitória solicitando o envio de material escolar, em 30 de novembro de 1909.** Curitiba: DEAP/OFFICIOS-1282, v. 10, 1909.

_____. **Ofício do Inspetor Escolar de Campo Largo, em 24 de abril de 1917.** Curitiba: DEAP/OFFICIOS-1700, v. 10, 1917. p. 264-265.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO

EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY: A CONCERN WITH THE FORMATION OF TEACHERS FOR THE FUNDAMENTAL INSTRUCTION

*Alberto Nicodemo SENAPESCHI**

Resumo

A preocupação manifestada por pesquisadores com o futuro tecnológico do Brasil serviu para discutirmos, no presente texto, a formação dos professores para o novo ensino básico, colocando questões para uma reflexão sobre a problemática.

Unitermos: *Educação, Ciência, Tecnologia, Formação de Professores, Ensino Básico.*

Abstract

The concern with the technological future of Brazil manifested by researchers has motivated us to discuss in this paper the training of teachers for our elementary school. Our aim is to raise questions that will originate reflection on this issue.

...Key-Words: *Education, Science, Technology Teacher's Training, Elementary School.*

Dois renomados pesquisadores, envolvidos diretamente com Educação, Ciência e Tecnologia, manifestaram-se em publicações especializadas, preocupados com o sistema de educação básica no Brasil.

Francisco Romeu Landi, Diretor Presidente da FAPESP, enalteceu a nossa pós-graduação e criticou o sistema de educação básica, média e superior, afirmando que o mesmo deixa muito a desejar, e que “temos um exército precário na base, mas com bons oficiais”.

Dizia Clausewits que uma guerra se ganha com um exército bem treinado; modernas armas; uma firme logística de suprimentos contínuos para a frente de batalha; um Estado-Maior organizado, que saiba definir as necessidades e as prioridades das batalhas; e um bom sistema de comunicações.

Na luta para implantar de fato a cultura de que CT&I são os elementos estratégicos dos planos de desenvolvimento das nações, temos nós um espaço para a sociedade brasileira? Parece-me que sim. Temos um “exército” precário na base, mas com bons oficiais”. O nosso sistema de educação básica, média e superior ainda deixa muito a desejar e temos muitos anos de enorme esforço pela frente.

Curiosamente, porém, a nossa pós-graduação apresenta excelente qualidade. Formamos 5 mil doutores por ano, índice comparável ao de algumas nações desenvolvidas. A nossa produção de papers já coloca o país entre os 20 primeiros (18º) do mundo. Digamos, pois, que para CT&I o nosso “exército” em formação tem um bom potencial”. (LANDI, 2001, p. 20)

Oscar Hipólito, Pró-Reitor Acadêmico da UNIBAN e ex-Diretor do atual Instituto de Física da USP, em São Carlos-SP, após dizer que o Brasil vem perdendo a corrida tecnológica, tanto para os países mais desenvolvidos como para nossos vizinhos da América Latina, afirmou que o país corre o sério risco de se tornar um excluído tecnológico. Foi adiante em suas conclusões, atribuindo o desinteresse por Ciência, no Brasil, ao declínio da qualidade do ensino básico, de um modo geral, e, em especial, do ensino de Ciências. Também atribuiu ao baixo nível de qualificação dos professores licenciados para Ciências, o desinteresse de nossas crianças, a falta de motivação, e a aversão por Ciência.

“É, com exceção de alguns poucos centros de excelência, que Ciência e Tecnologia são desenvolvidas de forma competitiva; o Brasil vem perdendo a corrida tecnológica, tanto para os países mais desenvolvidos como para nossos vizinhos da América Latina ... Um estudo recente, encomendado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), mostrou que, se não forem tomadas medidas urgentes para sanar as deficiências, o país corre um sério risco de se tornar um excluído tecnológico”. (HIPÓLITO, 2001, p. 39)

Para demonstrar com mais veemência suas preocupações, aponta que, para cada um milhão de habitantes, temos apenas 180 cientistas, enquanto países como a Argentina tem 700 e os EUA, 3800. O resultado é que o Brasil amarga um número reduzido de empresas nacionais de base tecnológica, com raras patentes requeridas e um baixo índice de produtos tecnológicos na lista de exportações.

“O desinteresse por Ciência, no Brasil, é fruto do declínio da qualidade do ensino básico, de um modo geral e, em especial, do ensino de ciências. O mais grave, entretanto, é que a falta de motivação de nossas crianças por Ciência em sua quase totalidade é decorrente do baixo nível de qualificação dos professores licenciados para Ciências, o que acaba comprometendo irremediavelmente o desenvolvimento científico e tecnológico, pondo em risco o futuro do país. Afinal, sabemos que é na escola básica que se desenvolve o gosto, ou a aversão, pela Ciência.

Se quisermos ter uma pequena chance de participação nos avanços tecnológicos e, conseqüentemente, na economia globalizada, temos que investir maciça e continuamente em educação, ciência e tecnologia”. (HIPÓLITO, 2001)

Fica evidenciado, na opinião dos dois autores citados, que o nosso ensino – fundamental, médio e superior – apresenta sérios problemas. Parece não haver dúvidas de que a base do “exército” é um sério problema para o futuro tecnológico de nosso país. A questão levantada do baixo nível de qualificação do professores

licenciados para Ciências também pode ser estendida para outras licenciaturas. Na verdade, o problema é bem mais sério.

A falta de preparo adequado da base do “exército”, conforme aponta Landi, e o despreparo do licenciado para dar aulas de Ciências no ensino básico, conforme Hipólito, encontram um denominador comum na preocupação com a formação dos professores para o ensino básico, tema central deste artigo de revisão.

O questionário socioeconômico do provão de 2001 do MEC nos mostrou que os formandos de cursos como Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física e Química (os mais procurados pelos que pretendem ser professores) – futuros licenciados – têm perfil muito diferente daqueles que saem de cursos mais concorridos (Medicina, por exemplo) ou de oferta mais comum nas faculdades (como Direito e Administração). (*Professor*, 2001)

O professor formado pelas universidades brasileiras, em números preocupantes, é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Eles vivem em famílias de baixa renda e estudaram em escolas públicas; muitos no ensino noturno e trabalhando o dia todo.

Há algumas décadas, o perfil do licenciado era outro; está ocorrendo uma mudança gradativa cada vez mais acentuada. A defasagem salarial da categoria pode ser um dos fatores importantes para que a carreira de professor esteja deixando de atrair um público mais bem preparado. Hoje, o professor precisa trabalhar em vários lugares para garantir sua renda, o que acaba por prejudicar sensivelmente sua formação continuada. A velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção tornam o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do profissional.

Outra vertente a ser considerada é a de que as instituições de ensino superior públicas não formam muitos professores. Quase sempre, num curso de Física ou de Química de uma Universidade Pública, a preocupação principal é formar físicos ou químicos, e não professores para o ensino básico.

Como resultado imediato, na rede de ensino estadual de São Paulo, por exemplo, segundo dados atuais fornecidos pela própria Secretaria da Educação do Estado, 90% dos professores fizeram faculdades particulares.

Muitos fizeram cursos noturnos, trabalhando o dia todo, em instituições em que o ensino é apenas reprodutivista, com professores que se contentam apenas em

repassar idéias tais quais eles as receberam de seus professores, sem reflexão, sem a produção de conhecimento.

Como resultado, podemos apresentar algumas opiniões. Há um artigo de Carlos Heitor Cony que bem traduz o que está ocorrendo:

“Como acontece com quase todos os colegas de ofício, volta e meia me pedem para examinar trabalhos escolares que se habilitam a prêmios disso ou daquilo. Semana dessas integrei comissão que julgou um concurso em nível de segundo grau sobre os 50 anos de Israel. Li os quase cem trabalhos com interesse e paciência... Não sou professor. Mas como jornalista conheço esses sistemas de trabalho, muito usados em redações para dar aos leitores um apanhado geral sobre determinado assunto ou tema. No caso de um trabalho escolar, discordo do processo de colagem e pesquisa. Evidente que o aluno tem a obrigação de procurar boas fontes, sejam enciclopédias, entrevistas pessoais, livros, edições especiais, folhetos de propaganda etc. mas não de transcrevê-las mecanicamente. Antigamente, era na base da tesoura e da cola. Agora, com as gerações informatizadas, o estudante deixa de ser aluno e se torna produtor ou editor. Acredito que se deva incentivar a reflexão do estudante, estimulando-o a pensar e a tirar conclusões sobre o tema indicado. Reflexão que será obtida após a metabolização de todo o material pesquisado, daquilo que o aluno ouviu em aulas, do que sacou por aí. Do contrário, o trabalho resultará numa simples montagem, sobressaindo-se os candidatos que dispõem de melhores micros, impressoras em cor, os que podem escanear fotos e gráficos etc. No caso dos 50 anos de Israel, dei a todos os alunos, indistintamente, a nota cinco. Evidente que havia trabalhos mais bem apresentados. Nenhum deles, porém, revelando reflexão, e sim melhor equipamento”. (CONY, 1999, p. A2)

Cony, em seu texto, nos mostra uma triste realidade. A maioria dos professores do ensino básico não sabe pesquisar; eles são incapazes de refletir e produzir conhecimento – daí, a incapacidade em repassar a seus alunos o que Cony

gostaria de ver nos trabalhos. E eles não são capazes simplesmente porque também foram assim formados. Pedro Demo é bastante enfático ao tratar do assunto, quando, referindo-se aos professores do ensino básico, diz:

“É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimento e, a seguir, transmite aos alunos dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada”. (DEMO, 1996)

O próprio autor, no entanto, reconhece que essa imagem é parte constitutiva predominante da universidade, já que a grande maioria dos seus professores só ensinam, também, contando aos seus alunos – futuros professores – o que aprendem de outrem, imitando e reproduzindo.

Há uma outra questão muito séria e que diz respeito à resistência, na Educação, a mudanças.

Attico Chassot, recentemente, escreveu que:

“Com toda uma fantástica evolução tecnológica, inclusive naquela disponível para a Educação, uma profissão que durante séculos não teve modificações significativas é a de professor. Se Anchieta, cujo quarto centenário se evocou em 1997 e que foi um dos primeiros professores neste Brasil pós-cabralio, entrasse hoje em nossas salas de aula, muito pouco se surpreenderia, pois métodos e tecnologia são quase os mesmos. Continua-se fazendo Educação com artesanias. Há, todavia, significativos sinais de transição nessa área. Antes de parecer profeta do apocalipse, preciso dizer que estou cada vez mais convencido de que nesse quadro da História, de tão fantásticas transformações tecnológicas, o professor informador – refiro-me àquela ou àquele que se gratifica em ser transmissor de conteúdo – está superado. Ele é sério candidato ao desemprego ou será aproveitado pelo sistema para continuar fazendo algo (in) útil nessa tendência neoliberal de se transformar o ensino (e não a Educação, como apregoam os adeptos da Qualidade Total) em uma mercadoria para fazer clientes satisfeitos. Mas o

Professor formador, ou a professora formadora, será cada vez mais importante nesta virada de Milênio”. (Texto sem referência)

Existe, ainda, falta de professores para que a própria LDB seja cumprida. Segundo o sociólogo Simon Schwartzman, o Brasil precisaria formar 147 mil professores a mais por ano só para conseguir cumprir sua própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (*PROFESSOR*, 2001)

A preocupação com o ensino fundamental, médio e superior deve estar presente no meio universitário. Não pode ser relegada. Precisa ser debatida e soluções precisam ser encontradas. (*DELORS*, 1999)

A questão da formação de professores para o ensino básico é ainda mais preocupante.

Lucia M. Teixeira Furlani, em “*A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*”, tese de doutorado, transformada em livro, escreveu um tratado sobre os alunos do ensino superior noturno, através da palavra do próprio aluno, abordando diferentes aspectos de seu itinerário escolar, no movimento dialético endógeno à realidade. O estudo, que teve como público-alvo estudantes da baixada santista – SP, enfocou o ensino noturno em instituições de ensino superior privadas, certamente responsáveis pela formação de grande número de professores do ensino fundamental e médio, que estão atuando junto ao Estado de São Paulo, principalmente se considerarmos os dados indicando que 90 % dos professores da rede estadual são oriundos de faculdades particulares. (*FURLANI*, 1998)

Muitas questões levantadas e discutidas no trabalho nos mostram e confirmam nossas preocupações com a formação do professor para o ensino básico. No entanto, um dado levantado nos chamou muito a atenção. Até mesmo aquele aluno que vinha se interessando pela carreira de professor, diante de seu perfil – nível sócioeconômico e faculdade particular – está buscando outros caminhos, o que certamente poderá colaborar ainda mais com o declínio da profissão.

Os depoimentos de três alunos, entre outros, transcritos abaixo, evidenciam que o desinteresse pela carreira de professor está chegando também ao ensino noturno das instituições particulares, diante da crescente desvalorização desse profissional e da necessidade de sobrevivência, ficando bem definido que, para eles, a escolha de uma profissão está relacionada ao lugar que ela ocupa, sua representação na sociedade e o prestígio que lhe é associado.

“Na época do vestibular, cheguei a passar no curso de Matemática, mas como professor não consegue viver neste país, optei por Computação, por ser dentro da mesma área, ter mais mercado de trabalho e opções profissionais”(depoimento de um aluno formado em Ciência da Computação – instituição particular e curso noturno).

“Eu gosto muito de estudar História; não acho que vou dar aula, pelo menos não vejo isso como meta a ser concretizada a médio prazo. Mas sempre me interessei pela história do mundo, quer dizer, eu comecei a devorar os livros do assunto, quando ganhei de uma professora do primário “A História do Mundo para Crianças”. Aí, não parei mais. Acho que vou continuar trabalhando no meu emprego, porque professor de História tem poucas aulas, é difícil você ter um salário digno. Mas para mim foi uma realização ter me formado em História e saber que, no futuro, talvez eu possa me dedicar a estudar mais isso”(depoimento de aluna do ensino superior noturno - instituição particular).

“Quando você faz faculdade é porque você quer crescer, tornar-se melhor. Isso tem um lado financeiro, um lado pessoal e tem um lado da sociedade, o do respeito que as pessoas vão ter por você, a posição em relação a seus filhos, em relação a seus amigos...”(depoimento de aluno do ensino superior noturno – instituição particular).

Embora esses depoimentos estejam delimitados para os universitários do período noturno, concretos e localizados em uma determinada região de São Paulo, os mesmos permitem que sejamos remetidos a realidades sociais mais amplas, e o recorte feito, certamente, objetiva conhecer o aluno que está em um sistema e contexto de educação predominantes no país.

Ainda, para Furlani, ao analisar outros aspectos do problema, as universidades brasileiras são confrontadas com os grandes desafios que o país enfrenta, entre outros, o de fazer face a um mundo internacional, cada vez mais seletivo e competitivo, o que exige políticas bem definidas e arrojadas em ciência,

tecnologia e educação, bem como encontrarmos soluções para nossos graves problemas sociais, de modo a haver equidade social, questão que depende de forte vontade política e grandes modificações na estrutura social.

Ela ainda afirma que o professor é um profissional que não pode ser improvisado, que deve ser compromissado com seu ofício, capacitado a desafiar e estimular a inteligência de seus alunos, acreditando que eles podem aprender, propondo aulas que sejam convites ao diálogo e sugerindo outras atividades, em que os alunos possam retomar os temas tratados, reelaborando-os cientificamente.

Porém, é de seu próprio trabalho, de sua investigação sistemática, que ela mesma observou que a própria formação científica que deveria começar na educação básica, continuar na superior e se completar na pós-graduação, raramente é propiciada aos alunos, aumentando a nossa preocupação com a formação dos professores – licenciados, responsáveis pela “base do exército”.

Ainda há autoridades educacionais, como Claudio de Moura Castro, que já foi assessor chefe do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação, e atualmente dirige uma instituição particular de ensino superior em Belo Horizonte – MG, fazendo jus à nossa preocupação com a qualidade de professores que estão entrando no mercado – particularmente quando são colocados piscina, prédio e pesquisa no mesmo nível de necessidade. Ao ser questionado sobre quais devem ser os investimentos do setor – ensino privado – para se chegar ao topo do “ranking”, concorrendo no item qualidade com as melhores universidades, destaca que:

“Deve investir na sala de aula. Esquecer o resto. O ensino se faz na sala de aula. O resto, ou ajuda a sala de aula ou é perda de dinheiro. Pesquisa, prédio, piscina, tudo é acessório. E, para mudar a sala de aula, tem que investir no professor. Quem disse que professor de curso superior vem pronto da fábrica, como um carro zero quilômetro?” (CASTRO, 2001)

O docente que hoje atua no ensino foi formado dentro da concepção fragmentada positivista do conhecimento, e não consegue desenvolver a leitura crítica no aluno, porque se formou dentro da visão segundo a qual a leitura e a escrita são atribuições de disciplinas e não atividades de linguagem, fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo nas sociedades tecnológicas e no mundo globalizado em que vivemos. (FRANCO, 1991)

Para Kleiman e Moraes (2001), as contradições, no âmbito pedagógico, são mais evidentes, pois se difunde um conhecimento fragmentado e se exige um indivíduo por inteiro. Os professores procuram fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, enquanto o mercado de trabalho cobra a formação prática necessária para uma boa atuação na empresa.

Na escola pública brasileira de ensino básico, de onde procede a maioria dos licenciados, o trabalho do professor é alienante porque ele está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de horas aula que tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar idéias com seus colegas ou mesmo estudar. Ele não se reconhece no objeto do seu trabalho porque ele vem sendo cada vez mais desprestigiado e mal remunerado. Além disso, diante do desemprego, da injusta distribuição de renda, da falta de perspectiva de um futuro melhor para os alunos, o professor sente que o conteúdo transmitido pela escola pouco vai adiantar para melhorar a vida dos jovens.

Em alguns casos mais específicos, os professores não são incentivados – chegam a ter dificuldades – para se aprimorar profissionalmente ou são submetidos a “cursos de treinamento ou reciclagem” que visam apenas repor conteúdos ou criar materiais alternativos e experimentos simples e baratos, sem que sejam levados a estudar, pesquisar, refletir, produzir, enfatizar o caráter indispensável do componente pesquisa – produzir o conhecimento – para o trabalho docente, seja ele exercido em qualquer nível de ensino. Entidades de classe dos próprios professores chegam a fazer apologias de cursos pouco qualificados, provavelmente por interesses particulares.

José do Prado Martins, ao revisar o artigo, ressaltou também a historicidade do processo que resulta no problema abordado e que se iniciou com a filosofia utilitarista da Academia Real Militar, depois a seqüência de Escolas Superiores segundo a mesma filosofia, a descaracterização das funções das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e dos Centros de Educação no contexto das Universidades responsáveis pela formação dos professores do ensino básico e, finalmente, a mentalidade de muitos professores e dirigentes universitários preparados, em sua maioria, sem a devida formação pedagógica, numa perspectiva que os tornam alienados do real pedagógico e da realidade social. (MARTINS, 2002)

Considerações Finais ou Iniciais

Estão aqui colocados alguns pontos, devidamente selecionados, para que iniciemos uma reflexão sobre a problemática colocada em discussão.

Temos pensado bastante no tema, inclusive quanto à parte específica do professor de Ciências. Mas, entendemos que o problema deva ser tratado de forma mais ampla, refletindo e discutindo, buscando soluções para a melhor formação do professor, buscando entender melhor o processo histórico, a (des) valorização do professor, as necessidades de formação e educação continuadas, a preocupação em ouvir a sociedade e em buscar soluções políticas.

Termino com Pedro Demo, quando encerra seu livro, “*A nova LDB: ranços e avanços*”, afirmando que:

“A nova lei, infelizmente confirma: nosso novo atraso histórico não está na economia, reconhecido como já importante no país, mas na educação. Ou resolvemos isso ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira”.
(DEMO, 1997)

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, C. de M. *In: Revista Ensino Superior*, jul 2001, p. 6.

CONY, C. H. **Reflexão e Produção**. Folha de S. Paulo, 28 out 1999, p. A 2.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC, 1999.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas/SP: Papirus, 1997, p. 29-30.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Ouvindo os alunos em busca de caminhos para uma nova concepção de ciência e tecnologia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 79, p. 17-25, nov 1991.

FURLANI, L. M. T. A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

HIPÓLITO, O. Educação, ciência e tecnologia: investimentos estratégicos. Rev. Ensino Superior, jun. 2001, p. 39.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

LANDI, F. R. Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. PESQUISA FAPESP, set. 2001, p. 20.

MARTINS, J. do P. Comunicação pessoal. jun. 2002.

PROFESSOR tem família de renda mais baixa. Avaliação do Provão 2001. **Folha de São Paulo**, 30 dez. 2001, p. C 7.

TUTORIAS E DESAFIOS

TUTORIALS AND CHALLENGES

*Cristiane F.de AGUILAR**

Resumo

Para chegar ao nosso objetivo, a problematização do ensino da linguagem, no âmbito das escolas de nível fundamental do Estado do Rio de Janeiro, e a busca de novos caminhos que viabilizem uma efetiva melhoria no sistema educacional, passamos pela formação continuada de professores, de modo que, além do mero ato de ensinar, estejamos aptos a contribuir para a inclusão, a superação das injustiças sociais e a construção da cidadania.

Buscamos adequar a perspectiva teórico-metodológica adotada ao uso de novas tecnologias no ambiente escolar, desenvolvendo um sistema múltiplo em EAD, baseado no conceito de rede.

Unitermos: *Educação, Tecnologia, Tutor, Comunicação e Interatividade.*

Abstract

To match our objective the problem with the language learning, among the high schools in the State of Rio de Janeiro, and the search for new ways that could provide an improvement on the educational system, we've passed through a continuous formation of teachers, so that, over the mere act of teaching, they're apt to contribute to the inclusion, the overcome of social injustices and the construction of citizenship.

We tried to adequate the theoretic-methodological perspective adopted to the use of new technologies on the scholar environment developing a multiple system in DL, based on the concept of network.

Key- Words: *Education, Technology, Tutor, Communication and Interactivity*

A impossibilidade de formação profissional fora dos grandes centros, num país da dimensão do nosso, foi, desde sempre, uma das grandes causas- embora pouco lembrada- da perspectiva da exclusão social que tem estado no âmago das distorções estruturais que marcam o processo de desenvolvimento do nosso país.

O questionamento da escola convencional, que começara no início do século e se acentuara nos anos 60, com a corrente de idéias defendidas por Illich e Reimer ao qualificar o sistema escolar como “fechado”, “monopolizador” e “marginalizador”, deu origem ao movimento inovador para incorporar novos métodos e modalidades de ensino que rompessem as fronteiras das limitações físicas e metodológicas da escola.

Ao longo desse tempo, o enfoque se altera, de acordo com a finalidade e com a mídia privilegiada em cada momento de intervenção. Dessa forma, a inserção do mundo tecnológico no cotidiano da escola já nos parece irreversível, tanto pelo processo inexorável de absorção da tecnologia por que passa a cultura, quanto pela deslegitimação e desqualificação dos discursos a ela antagônicos. Nessa mesma perspectiva, Humberto Eco (1997) reforça a importância de uma escola que desenvolva uma nova competência, que se fundamente numa das habilidades cognitivas básicas: a da seleção.

Nessas circunstâncias, é preciso pensar numa forma de levar educação às massas, com a mesma, ou melhor, qualidade que a educação ministrada nas boas escolas convencionais. A educação a distância é uma alternativa que se torna, a cada dia, mais popular por sua utilização nos setores educacionais públicos e privados.

Com o aprimoramento da tecnologia da comunicação surgiu também a expectativa de que novos materiais de apoio viessem a ser incorporados na educação a distância. Os novos recursos tecnológicos vêm modificando estruturalmente os ambientes de aprendizagem. Tal alternativa, como era de se esperar, tem sido alvo de muitas críticas que, de alguma forma, reduplicam as trazidas por tecnóforos (ou apocalípticos¹), que durante décadas viram nessa opção uma via de desmoroamento da cultura, com conseqüências destrutivas para a própria dimensão humana.

Com o objetivo de testar as conjecturas sobre a existência da busca de novos caminhos para a problematização do ensino da linguagem, no âmbito das escolas de nível fundamental do Estado do Rio de Janeiro, e a busca de novos caminhos que viabilizem uma efetiva melhoria no sistema educacional, teríamos que passar pela formação continuada de professores de modo que, além do mero ato de

ensinar, estejamos aptos a contribuir para a inclusão, a superação das injustiças sociais e a construção da cidadania.

Para isso, nossas investigações anteriores revelaram a necessidade de investir na formação continuada de professores, de modo a torná-los aptos ao trabalho com o desenvolvimento lingüístico de seus alunos, no que se refere ao campo da leitura e da escrita. Como o acesso à variedade culta da língua se dá pela apropriação de estruturas lingüísticas complexas, que dependem do desenvolvimento de habilidades mentais de leitura³ é papel da escola fornecer ao aluno as condições para que tal apropriação ocorra. Uma vez desenvolvidas, o sujeito será capaz de ler qualquer tipo de texto e, conseqüentemente, ler o mundo, de forma crítica, construindo, assim, sua cidadania⁴.

Investigando mecanismos que viabilizassem a utilização desse conhecimento diretamente na sala de aula, buscamos adequar a perspectiva teórico-metodológica adotada ao uso de novas tecnologias no ambiente escolar, desenvolvendo um sistema múltiplo em EAD, baseado no conceito de rede, a partir do qual sejam oferecidos cursos de educação continuada e de formação de professores (em nível pós-secundário de graduação e de especialização) na área de linguagem.

Utilizamos um sistema didático-metodológico-computacional multidisciplinar, que viabilizasse o desenvolvimento das habilidades cognitivas a partir do uso da linguagem em diferentes códigos, delineando uma proposta interativa que valorizasse a construção do conhecimento. Foi desenvolvido um protótipo de curso de formação continuada a distância em Matemática. A escolha das ferramentas de interação a serem utilizadas no curso foi baseada no estudo da aplicabilidade e da funcionalidade de cada uma delas. A partir disso, definimos os fóruns como espaço de troca de experiências e construção do conhecimento, com discussões sobre o tema, baseadas nas questões propostas pelo professor-autor do curso; as listas de discussão efetivavam a comunicação com todo o grupo; os e-mails constituíram o canal para a comunicação individual aluno-tutor e as salas de estudos, um espaço para trocas informais. A formação dos tutores foi realizada durante o teste de bancada, de modo que o tutor foi o primeiro aluno do curso. A definição da formação tutorial, nessa perspectiva, objetivou uma tentativa de identificar, minimizar e solucionar possíveis problemas e dificuldades que seriam encontradas posteriormente, pelos alunos, quando o curso estivesse em rede. Esse procedimento nos possibilitou a reformulação e o redimensionamento de algumas propostas, na busca da compreensão e da comunicabilidade. Criamos um mecanismo de controle administrativo para que o professor e o tutor pudessem

acompanhar a situação dos alunos, desde a inscrição até a conclusão do curso. Por último, construímos um sistema de avaliação e análise de resultados, que mesclava a avaliação do professor – por meio dos trabalhos recebidos e da análise da participação de cada aluno nos espaços de interação – pela auto-avaliação e pela avaliação dos colegas. Os procedimentos metodológicos utilizados fundamentam-se nos princípios da pesquisa-ação.

As ferramentas que procuramos definir para a interação no curso foram os fóruns, nos quais haveria uma troca de experiências e idéias a respeito de um tema para a construção coletiva do conhecimento; a sala de estudos, que teria o mesmo propósito, mas sem um tema específico; os e-mails, para a comunicação individual com cada aluno, e a lista de discussão para a comunicação com o grupo todo. Procuramos escolher as ferramentas de interação que trouxessem maior facilidade para o aluno, como os fóruns e e-mails em português, disponíveis gratuitamente na internet.

A EAD é composta por profissionais de diversos campos, pedagogos (tutores), profissionais da área de multimídia e especialistas do tema do curso, para a elaboração e construção do material didático, com metodologia de educação a distância para satisfazer às diferentes características da clientela. Nessa perspectiva, durante a preparação do material didático foi preciso objetivar as seguintes características:

- Clareza, do ponto de vista da linguagem;
- Comunicação imediata com o interlocutor;
- Interação entre o interlocutor e material;
- Estímulo à troca de experiências com os colegas de curso.

A atuação do tutor em cursos de educação a distância é de fundamental importância, não somente no que se refere ao domínio dos conteúdos, como também, às habilidades de relacionamento com os alunos, utilização adequada dos meios, como estratégias e ferramentas para interação a distância, e verificação da viabilidade de construção de um ambiente de aprendizagem.

É importante que tenha formação crítica, promovendo espaço para que o estudante desenvolva autonomia para aprender, seja dinamizador, promotor de interações, mantendo os alunos motivados em torno de sua própria aprendizagem.

O tutor tem que construir um vínculo afetivo com o aluno, saber de suas dificuldades, seus gostos, seus objetivos, para que o aluno se sinta motivado a continuar o curso. O papel do tutor é estimular a reflexão, propiciar conhecimentos e subsidiar a ação, minimizando as dúvidas e reforçando o potencial de

entendimento de cada indivíduo. É necessário que esteja em contato permanente com os alunos, no acompanhamento das tarefas propostas, verificando a participação nos espaços de troca; enfim, dele dependem o acompanhamento e a motivação do aluno no curso.

Constatamos, na trajetória de nosso trabalho científico, que a atuação do tutor representa um aspecto diferencial, propiciando aos alunos um envolvimento interativo que caminha por duas vertentes : o emocional , com a integração social e motivação, e o cognitivo, no que diz respeito aos desafios, apoio e estratégias para o melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem

BIBLIOGRAFIA

ESTEVES, A. P.& OLIVEIRA, G. D. Educação a Distância: Experiências Universitárias. Rio de Janeiro: Lidador, 2001.

REVISTA da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: 1985.

REVISTA Advir 14 da Associação de Docentes da UERJ. Rio de Janeiro, 2001.

VILLARDI, R. M. Desenvolvimento de Sistema Interativo para Formação Docente. Rio de Janeiro.

OS OBJETIVOS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM OLHAR

THE GOALS OF THE BRAZILIAN UNIVERSITY: A GLIMPSE

*Patricia Rodrigues Miziara PAPA**

Resumo

O artigo trata do ensino superior. Provoca uma reflexão sobre os objetivos do ensino superior no Brasil e as possíveis conseqüências advindas da maneira como está configurado. Partimos de uma análise das leis que orientam a Educação, avançamos sobre um breve histórico acerca das práticas educativas, relacionando-as com o modo de produção capitalista. Discutimos a questão da autonomia do ensino e sua influência na formação do indivíduo e, por fim, a relação da universidade com a sociedade. Este artigo procura evidenciar o caráter reprodutivista do ensino superior.

Unitermos: Educação, Autonomia, Universidade, Ensino Superior.

Abstract

This article aims at discussing the higher education. It promotes a reflection on the objectives of the Brazilian education and the possible consequences from the way it is configured. We start from an analyses of the laws that guide education, approaching the history of the educational activities relating them to the capitalist way of production. We discuss the academical formation autonomy and its influence on the formation process of the person and, finally, the relation of the university with the society. This article tries to show us the reproductive way of the higher education.

Key- Words: Education, Autonomy, University, Higler Education.

O interesse pelo ensino superior surgiu pela observação do distanciamento cada vez maior dos recém-formados profissionais e seu engajamento social. Percebe-se nos formandos uma grande expectativa quanto ao mercado de trabalho, e, paralelamente, a enorme dificuldade em posicionar-se criticamente diante do seu meio social.

O ensino superior, nos dias atuais, encontra dificuldades em situar-se na sociedade, em definir claramente seus objetivos e sua relação com a comunidade.

Ainda que sem os objetivos explicitamente definidos, o ensino superior cresce rapidamente em termos quantitativos. É cada vez maior o número de instituições e de pessoas que aí ingressam. Diante dessa realidade, este artigo busca refletir sobre a seguinte pergunta: O ensino superior no Brasil forma cidadãos ativos?

Este trabalho se refere a uma questão ampla: a investigação concentra-se na concepção de ensino superior, em sua essência, dentro do contexto social da atualidade.

A partida na busca por compreender a relação do ensino superior com a formação de pessoas para o pleno exercício da cidadania se dá a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na tentativa de elucidar algumas questões:

- Será o ensino superior um lugar onde a crítica, a pesquisa e a conscientização se fazem presentes?
- O ensino superior apenas reproduz conhecimento ou é um ambiente de produção e criação de novos conhecimentos?
- Qual a relação do ensino superior com o mercado de trabalho? E com a prática social?
- Há coerência entre os objetivos descritos na Lei e a prática educacional?

No segundo momento, o foco incide sobre a condição básica para a cidadania: a autonomia. Procura-se, então, analisar a discussão sobre autonomia sob a ótica da instituição, dos métodos de ensino e seus reflexos sobre a pessoa.

Este trabalho, longe de pretender esgotar o assunto, tem o firme propósito de ampliar os debates sobre o ensino superior no país, evitando assim que os hábitos e o conformismo embotem as mentes e transformem a mesmice numa verdade incontestável.

Para que se investigue o ensino superior é necessária antes uma reflexão sobre as leis que orientam a Educação.

No artigo primeiro, parágrafo segundo, da Lei 9394/96, lê-se: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

No artigo segundo, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, lê-se: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nos dois momentos, a Lei deixa claro o vínculo da escola com o mercado de trabalho, sendo este um dos objetivos do ensino. A Lei não propõe somente o desenvolvimento do educando em suas potencialidades ou desejos, mas sim a sua qualificação. E o que significa qualificar? Segundo o Dicionário Aurélio:

1. Indicar a(s) qualidade(s) de.
2. Avaliar, apreciar.
3. Considerar habilitado, apto, idôneo.
4. Classificar.

Dessa maneira, cabe ao ensino, segundo a Lei, classificar, indicar as qualidades necessárias, tornar os educandos habilitados ou aptos ao mercado de trabalho. Pode-se observar, então, que esta íntima relação entre ensino e trabalho deixa o segundo em posição relevante, subjugando ao ensino o papel de mero preparador de trabalhadores para a ordem vigente.

A escola – espaço formal de ensino e aprendizagem – tornou-se um forte instrumento para socializar, doutrinar e preparar pessoas para o trabalho assalariado. O paradigma da eficiência, sempre valorizado nas empresas, é encontrado igualmente nas instituições de ensino como premência absoluta.

Já no século XIX, a incessante busca por eficiência e produtividade leva ao centro das atenções a gestão do dinheiro e de recursos humanos. No livro *A Face Oculta da Escola*, de Mariano Fernández Enguita, encontra-se esta relação detalhadamente explicada:

“Em primeiro lugar, as escolas deveriam reconhecer a liderança do mundo empresarial. Os reformadores proclamavam o dever das escolas de servir à comunidade para, ato contínuo, confundir esta com as empresas”. E mais adiante prossegue: “Bobbitt considerava o dia em que os produtos da educação podiam ser ministrados com a mesma precisão dos da indústria, pois, na última década (a primeira deste século), os educadores haviam chegado a ver que é possível proporcionar padrões definidos para os diversos produtos educacionais. A capacidade de somar a uma velocidade de 65 combinações por minuto com uma precisão de 94 por cento é uma especificação tão definida quanto a que se pode proporcionar para qualquer aspecto do trabalho na planta siderúrgica”.(ENGUIITA, 1989: 125-126)

Observa-se claramente que a postura usada no ato de ensinar posiciona passivamente aquele que aprende. Na frase “... os produtos da educação podiam ser ministrados com a mesma precisão dos da indústria...” observa-se este caráter doutrinário, que não permite ao educando uma participação ativa, uma vez que está lá para consumir ou produzir produtos da educação que já estão previamente definidos. Assim como numa linha de produção o operário sabe o que fazer, como fazer e quando fazer, eliminando-se qualquer iniciativa criativa ou diferente da esperada para que não se prejudique a precisão (citada anteriormente) que se pretende atingir.

Além dos conhecimentos acadêmicos considerados necessários para aquela faixa da população, o educando é preparado para o ambiente empresarial, desenvolvendo as habilidades específicas esperadas de um bom funcionário: submissão e disciplina, que são as mais valorizadas.

As instituições de ensino adotaram para si uma metodologia de trabalho equiparada aos métodos defendidos por Taylor para as empresas. Franklin Bobbitt (Idem p. 127) defendeu a introdução do taylorismo na organização do processo educacional, a partir de alguns princípios, onde se

podem destacar alguns como exemplos, e estabelecer um paralelo entre cada item citado e as práticas do ensino superior hoje:

- 1) “Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso)”.

As especificações do aluno egresso são hoje encontradas sob a forma de objetivos, desde os objetivos explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até os objetivos específicos estabelecidos pelo professor para o conteúdo a ser ministrado.

- 2) “Fixar as especificações e padrões para cada fase da elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas)”.

A elaboração do produto está dividida no que se chama período letivo, determinado por Lei e seguido pelas instituições de ensino superior. O regimento interno de cada instituição pode fracionar o período letivo em anos ou semestres, tempo este previamente estabelecido para o aprendizado de determinado conteúdo. Se, para o aluno, esse período de tempo não for suficiente para atingir os objetivos determinados pelo professor (ao aluno é vetada a participação na definição de seus próprios objetivos de aprendizagem), este aluno deverá cursar novamente a mesma matéria, exatamente como num processo produtivo, onde as decisões sobre o produto, as definições de objetivos, tempo e como realizar tarefas são tomadas pela diretoria (níveis hierárquicos superiores), e aos funcionários cabe apenas realizar o que for estabelecido como ideal.

- 3) “Traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis”.

As tarefas solicitadas aos alunos são avaliadas pelos docentes a fim de checar se os objetivos para aquela tarefa foram atingidos no prazo determinado e da forma estabelecida. A partir da avaliação o trabalho receberá uma classificação, sob forma de nota, que possibilitará ao educando (ou não) a continuidade do processo de aprendizado.

- 4) “Estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos”.

O estímulo à aprendizagem por meio de incentivos, prêmios, elogios e notas acaba por alterar o foco da aprendizagem. O objetivo maior para o aluno deixa de ser o conhecimento e passa a ser o reconhecimento dos méritos. Assim passou a ser, também, no processo produtivo. O homem passou a não mais participar de todo o processo de produção de um produto – desde sua criação até o final de sua confecção e venda –; portanto, o objetivo deixou de ser o produto final, mas sim o reconhecimento do seu trabalho, a competitividade com os demais, as promoções, as bonificações e os prêmios. Um exemplo é o prêmio Operário Padrão, escolhido nas fábricas segundo critérios que valorizam a ordem, a disciplina e o cumprimento do dever.

- 5) “Controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido, isto é, o aluno.” (Idem p. 127)

O controle de qualidade do produto (técnica valorizada nas empresas a fim de garantir a qualidade dos seus produtos durante todo o processo produtivo) é feito mediante fiscalização, controles, testes e avaliações periódicas durante o processo produtivo. No ensino superior, esta avaliação periódica é feita por meio de testes, provas, trabalhos, seminários e demais instrumentos que possibilitem a aferição do aprendizado alcançado – que deve corresponder aos objetivos determinados pelos professores e pela instituição. Caso o produto (o aluno) não esteja dentro dos parâmetros de qualidade, é vetada sua continuidade, permanecendo no nível em que está para repetir todo o processo.

O ensino superior passa a quantificar e anular a individualidade das pessoas, respaldado pelo paradigma da eficiência que exige produtividade. Assim como os demais níveis, acaba por legitimar a ordem social, estratifica conhecimento e prepara seus estudantes de acordo com o lugar que vão ocupar – adaptação ao meio existente. Segundo Enguita, “crianças e jovens são preparados para inserir-se de forma não conflitiva no mundo da produção adulta através da experiência, que a escola lhes faz vivenciar, de algumas relações sociais similares durante sua permanência nela”.(Ib Idem p. 151)

As relações sociais nas instituições de ensino superior correspondem às relações sociais existentes fora delas, revestidas do caráter preparatório para a adaptação a uma realidade social competitiva, marcada por divisões hierárquicas e socioeconômicas.

Para Moacir Gadotti, em seu livro *Educação e Poder*, “Toda universidade é, no plano ideológico, o reflexo da política e da economia de uma sociedade dada”.(GADOTTI, 1991:112). É na universidade que, através de formas explícitas e implícitas de formação ideológica, são cerceadas as potencialidades de resistência, de crítica ou a capacidade de resposta à sociedade.

Durante a vida escolar o aluno aprende a pensar individualmente, em ambientes competitivos, movidos a recompensas aos “melhores” - na linguagem escolar - ou aos mais adaptados.

A crença no paradigma da eficiência desemboca no discurso da competência, no “self made man” (amplamente difundido em países capitalistas onde são valorizados os indivíduos que se fazem competentes sozinhos, por seus próprios méritos), que conduz a busca por uma melhor condição de vida individual, e, como ferramenta chave desta conquista, está o ensino superior.

O vestibular (passaporte para o ensino superior) valoriza essa competitividade dividindo em dois grupos seus candidatos: os capazes, aqueles que poderão aspirar à ascensão social, e os não capazes. Essa seleção continua, através dos anos, no curso escolhido. Provas, testes, trabalhos, leituras obrigatórias, carga horária, verdadeiros obstáculos a serem vencidos pelos candidatos ao diploma. Alguns sucumbem no trajeto, outros persistem até a conclusão do curso onde, numa cerimônia especial de formatura, estes poucos competentes, vêm reforçada a idéia de vitória, de individualidade.

“Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.” (ENQUITA, 1991:192)

Ao término do curso, os recém-formados devem assumir seu lugar no mercado de trabalho, ou seja, adaptar-se ao contexto social. A estrutura rígida, excessivamente vinculada às práticas políticas de uma determinada época, restringe o livre pensar uma vez que conduz o aluno pelos caminhos da ideologia vigente. O estímulo à prática e à práxis social é praticamente inexistente.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, manteve as características de controle ideológico e a estrutura rígida que já existia, mantendo o domínio sobre a educação. O artigo abaixo é um exemplo desse controle:

- “Art. 6º (Lei 9131/95, art. 1º) O Ministério Educação e Cultura exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”.

A lei explicita a subordinação do ensino superior ao Estado, que formula e avalia a educação de acordo com a política vigente. O livre pensar fica subordinado ao pensar de um ministério que, por sua vez, é subordinado ao pensar do Presidente da República, de seu partido, e do caminho político, econômico e ideológico que rege o país.

Uma vez preso a uma autonomia relativa, sem uma identidade própria de ensino, mas sim, acompanhando as tendências ditadas pelo mercado, pela política partidária e pela globalização, o ensino superior encolheu-se, assumindo apenas a preparação maciça dos jovens para a adaptação ao contexto social existente, inserindo-os passivamente.

Contrariando a Lei, quando esta afirma que a educação “... tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania...”, as instituições de ensino superior distanciam-se cada vez mais de tais objetivos, cumprindo apenas (com relativa competência) a última parte da Lei: “... sua qualificação para o trabalho”.

Outro aspecto fundamental para o entendimento da estrutura do ensino superior no Brasil, atualmente, é a autonomia. Segundo Moacir Gadotti, em *Escola Cidadã – Uma aula sobre a autonomia da escola*, “a palavra ”autonomia” vem do grego e significa capacidade de

autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno.” (GADOTTI, 1992:10). Segundo o Dicionário Aurélio, autonomia significa: “Faculdade de se governar por si mesmo”.

Pode-se entender, então, que na autonomia está o princípio da liberdade. A autonomia plena, absoluta, não é possível, uma vez que sempre estará condicionada ao contexto, determinado historicamente. Mas, ainda assim, é esta autonomia contextualizada que leva à crítica, à curiosidade e à pesquisa, fortalecendo a liberdade de pensamento, formando um novo conhecimento libertador de atos e da vida.

A universidade, como reprodutora do meio social e econômico onde está inserida, acaba por preparar os indivíduos apenas para aquela realidade, condicionando-os ao longo dos anos a pensar o já pensado, a escrever o que se espera, a produzir o que já está previamente determinado. Se essa pedagogia praticada leva à reprodução, a pedagogia baseada na autonomia, na autogestão, poderá ter o poder de preparar indivíduos para a autogestão social, para a autonomia de pensamentos e para a liberdade de escolha.

No livro *Educação e Poder*, Moacir Gadotti explicita a relação da universidade com o meio social: “A relação universidade-sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento. Essa relação é particularmente evidente nos países de tradição autoritária como o nosso. O autoritarismo cria o dogmatismo, o conformismo, a inércia cultural, o obscurantismo. A universidade responde também no mesmo tom: inércia cultural, autoritarismo, dogmatismo e perde sua função básica, isto é, seu papel crítico.” (GADOTTI, 1991:121)

“Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”.(GADOTTI, 1992:38) Assim, a democracia e a cidadania partem fundamentalmente da autonomia.

Para Edgar Morin, “a possibilidade de autonomia do espírito individual está inscrita no princípio de seu conhecimento, e isso tanto em nível de seu conhecimento vulgar, cotidiano, quanto em nível de

pensamento filosófico ou científico”. (Idem: p. 31) Assim, forma-se uma relação dialética e de interdependência entre autonomia, cultura e conhecimento. O indivíduo desenvolve seu conhecimento numa cultura que, por sua vez, existe e/ou se renova a partir das interações cognitivas entre os indivíduos. Tal relação, de acordo com as bases na qual for estabelecida (se com ou sem liberdade/ autonomia), pode levar a novos caminhos, à criticidade, à criação, à formação de um pensamento pessoal novo; esta mesma relação, calcada em paradigmas, em conceitos estratificados, leva à reprodução permanente. “O conhecimento está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor (o que demonstra de maneira evidente a aventura do conhecimento científico)”. (MORIN, 1998:31) Daí a importância vital de uma universidade onde a autonomia se faça presente não só na sua proposta pedagógica ou filosófica, mas na sua prática efetiva no cotidiano.

A autonomia na universidade pode ser vista por dois ângulos, distintos para efeito didático, porém profundamente interdependentes: a autonomia na gestão institucional e a autonomia pedagógica.

O ensino superior no Brasil iniciou-se por meio de faculdades isoladas, fora do padrão universitário. Na grande maioria, as universidades, como se apresentam hoje, são uma justaposição dessas faculdades com uma administração central.

A palavra *autonomia* aparece pela primeira vez em 1911, na Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, que declarava as instituições oficiais de ensino secundário e superior *corporações autônomas*, do ponto de vista didático e administrativo. A lei determinava, ainda, a eleição dos diretores, e as faculdades federais que tivessem recursos próprios, que dispensassem os subsídios governamentais, estavam desobrigadas de toda a fiscalização ou dependência oficial. Em 1915, o termo *autonomia* foi retirado da legislação, e, entre outras perdas, a instituição deixou de poder escolher o diretor da faculdade.

Em 1930, o governo, instituído pela revolução, concentrou fortemente o poder no Estado. É dessa época a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi baixado, por decreto, o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, uma diretriz geral para o ensino superior. “As faculdades poderiam conservar sua autonomia jurídica, mas foram atribuídas à administração superior da universidade (ao conselho universitário e ao reitor) competências muito mais amplas do que nas incipientes experiências anteriores”.(CUNHA, 1989:14)

O conselho universitário contava com a participação de um representante dos estudantes, mas a presença dos estudantes nas decisões limitava-se a essa participação. O conselho universitário elaborava uma lista indicando três professores catedráticos para que fosse escolhido, pelo chefe de governo, o reitor. Nas universidades privadas a escolha do reitor não sofria interferência do governo, mas o ministro da educação podia vetar o escolhido. A escolha dos diretores das faculdades era feita da mesma maneira.

Os estatutos das universidades ou faculdades isoladas deveriam ser aprovados pelo Ministério da Educação, garantindo um controle ainda maior. Qualquer modificação, didática ou administrativa, só poderia acontecer com a aprovação do Conselho Nacional de Educação.

O controle exercido por parte do governo sobre o ensino superior era explícito e declarado. O Ministério da Educação justificava-se. “Dizia que, pelo fato de estar o regime universitário brasileiro em sua fase nascente, dando seus primeiros passos e fazendo suas primeiras tentativas de adaptação, não seria prudente nem seguro dar autonomia às universidades. Ao contrário, com uma autonomia relativa (ou seja, limitada), o Ministério estaria exercendo uma grande função educativa sobre o espírito universitário, que em sua prática adquiriria a experiência e o critério indispensáveis para uma autonomia mais ampla, fosse no terreno administrativo, fosse no didático”.(Idem: p. 16).

Somente depois da deposição de Getúlio Vargas, em 1945, é que a universidade começa a ser um pouco menos controlada pelo governo. Nesse período, a Universidade do Brasil, através de decreto-lei, passava a

gozar de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. O reitor passava a ser escolhido por cooptação, assim como os diretores das faculdades. “A autonomia universitária poderia ser definida como a capacidade de praticar atos deixados livres pela legislação, que não eram muitos, nem os mais importantes”.(Ib Idem: p. 21)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi prevista pela Constituição de 1946, mas sua promulgação só ocorreu 15 anos depois. De acordo com ela, as universidades teriam autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. Ao mesmo tempo, a lei limita essa autonomia ao definir as atribuições do Conselho Federal de Educação (composto por pessoas nomeadas pelo Presidente da República). Assim, os estatutos e regulamentos das universidades deveriam ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação, que tinha poderes para suspender a autonomia de uma universidade e nomear um reitor caso esta desrespeitasse a lei. Também competia ao Conselho Federal de Educação o currículo e a duração dos cursos superiores que habilitavam para a obtenção de um diploma registrado, ou seja, legalizado. O ensino superior, nesse período, continuava a estar sob o jugo do Estado, mas agora com relativa autonomia. As questões fundamentais e a decisão final ainda eram externas ao meio acadêmico.

Após o golpe de Estado de 1964, a relativa autonomia de que gozava a universidade foi ainda mais restringida, por meio de sucessivos documentos legais. No lugar dos reitores, foram nomeados interventores, não raro militares, que davam prosseguimento aos atos do governo militar.

Segundo Luiz Antônio Cunha, “a força da ditadura foi também utilizada para modernizar as universidades federais. Dois decretos-lei, um de 1966 e outro de 1967, levaram estas universidades a reformar seus estatutos, determinando profundas alterações em suas estruturas, segundo os princípios organizacionais tayloristas”.(Idem: p. 26) A escolha do reitor volta a ser atribuição do Presidente da República, mediante uma lista de seis nomes indicados pelo Conselho Universitário juntamente com outros conselhos (de ensino, pesquisa, extensão, de curadores), onde se encontrava

um representante do Ministério da Educação. Nesse momento histórico, usar a palavra autonomia soava como uma ironia.

Após esse momento de ditadura militar, a palavra autonomia tomou uma proporção diferente – era considerado autonomia o que fosse contrário ao controle arbitrário imposto às universidades pelo governo militar.

Hoje, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, algumas restrições ainda persistem. Como exemplos dessa autonomia relativa podem ser citados os seguintes artigos:

- “Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.”

- “Art. 98. (Lei 9192/95, Art. 1º) A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte:

I – o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplices organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que englobe, instituído especificamente para esse fim, sendo a votação uninominal; (...).

VI - os diretores de unidades universitárias federais serão nomeados pelo Reitor, observados os mesmos procedimentos dos incisos anteriores; “

- “Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as normas gerais pertinentes; ”

Nos artigos anteriores, a lei explicita a subordinação das instituições de ensino superior ao Estado, o que demonstra que sua autonomia, permanece controlada, com o discurso do objetivo de manter uma unidade nacional que visa à qualidade de ensino.

No capítulo *Da Administração do Ensino*, a palavra *autonomia* ainda deve ser acompanhada da palavra *limitada*.

- “Art. 6º (Lei 9131/95, Art. 1º) O Ministério da Educação e Cultura exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com o Conselho Nacional de Educação e das câmaras que o compõem.”

- “Art. 7º (Lei 9131/95, Art. 1º) O conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; (...)”

Vale ainda ressaltar que a escolha e a nomeação dos conselheiros para o Conselho Nacional de Educação devem ser feitas pelo Presidente da República.

A gestão institucional fica limitada, no seu campo de ação, pela lei que institui regras que inibem a criação, o desenvolvimento de um novo modo de ensino superior, que não tenha em suas bases um direcionamento que favoreça os interesses do Estado. Novamente a escolha, a

responsabilidade sobre si e sobre a coletividade e o poder decisório são retirados do cidadão e transferidos a um poder superior, supostamente mais capaz para decidir: o Estado. A individualidade e a competitividade são assim reforçadas, uma vez que ao estudante cabe apenas gerir o seu próprio desenvolvimento profissional, enquanto ao Estado cabe preocupar-se com a coletividade. Como diz Gadotti, no livro *Escola Cidadã*, "... para compreender melhor a organização do trabalho na escola, pressupõe o fato de que hoje uma das formas fundamentais de exercício de opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes que se reflete diretamente na administração do ensino: uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e o controle, enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa." (GADOTTI, 1992:35)

Num país como o Brasil, com tamanha diversidade cultural, manter uma unidade de ensino acaba por prejudicar grupos sociais, uma vez que a diversidade não pode ser tratada com a unicidade, sob pena de ser extinta ou sufocada. "... o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania. A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania." (idem: p. 38)

"A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes.

Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada mas em constante intercâmbio com a sociedade. Nesse momento, lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade." (Ib Idem: p. 47,48)

Para os mais variados pensadores sobre educação, a autonomia e a liberdade são condições fundamentais para educar pessoas para o exercício pleno de suas potencialidades, para a liberdade e para ser um cidadão.

Montaigne, numa carta à Sra. Diana de Foix, Condessa de Gurson, escreve como ele acredita que deva ser a educação. Ao longo de sua carta, explicita seu descontentamento com o ensino da época (1580), pouco diferente do atual sistema de ensino.

“Nosso espírito, no sistema que condeno, não procede senão por crença e adstrito às fantasias de outrem, servo e cativo de ensinamentos estranhos. Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós”.(MONTAIGNE, 1987:77)

Montaigne, a partir da leitura de Sócrates, Platão e outros pensadores gregos, formula seu conceito de educação: o princípio básico para o aprendizado é a autonomia.

“Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno”.(Idem)

Montaigne criticava a educação puramente livresca, defendendo que o aprendiz afastado da realidade não aprende, mas simplesmente memoriza informações, verdades de outrem que são organizadas em suas mentes.

“Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião.” (p. 78)

Montaigne ressalta ainda que o problema da educação reside no fato de que o aluno não tem o poder de escolha, e que seu interesse seria proporcional a sua participação na escolha dos conteúdos. Para ele, a escolha é o caminho da aprendizagem, é o instrumento que formará sua inteligência e desenvolverá plenamente suas potencialidades.

Ainda que o ensino superior goze de alguma autonomia pedagógica, suas práticas estão condicionadas à legislação e às relações de poder

profundamente enraizadas pelo tempo e pelo seu exercício, que garante a manutenção da ordem e dos costumes.

“A política da educação”, no sentido utilizado por Carl R. Rogers no capítulo do mesmo nome, no livro *A Pessoa como Centro*, é a maneira como as relações de poder e o controle interferem nas relações interpessoais. Nesse capítulo, ele enfoca a maneira como as decisões são tomadas, quem as toma ou onde está o centro do poder de decidir. Em outras palavras, Rogers trata da questão da autonomia, mostrando as características atuais do sistema de ensino.

Para Rogers, a democracia e seus valores são ridicularizados, tratados com “descaso e escárnio” (1977:135) pela prática do ensino. Torna-se incoerente ou irônico valorizar a importância da democracia e da liberdade se, dentro das instituições de ensino, a prática é autocrática. O estudante não participa das decisões a respeito das suas metas, do seu currículo, da escolha de professores ou de seus métodos de estudo e trabalho. Por sua vez, na maioria das vezes, também os professores não têm voz ativa, ou participação na escolha de funcionários, nos métodos administrativos ou em qualquer decisão que extrapole a sala de aula. A vivência dos alunos é de obediência e subserviência às regras que são impostas. Para isso, são utilizados vários meios capazes de manter os estudantes num estado de constante medo, como provas, testes, avaliações sem qualquer objetivo claro, cujos critérios somente o professor conhece e, portanto, avalia como desejar, sem falar em situações onde o aluno é ridicularizado e desrespeitado por expor suas idéias contrárias às de um professor, perante a classe.

O professor é sempre o possuidor do poder e o estudante aquele que obedece. Esta visão está fortemente vinculada à idéia de que é o professor que detém todo o conhecimento e o aluno é como um recipiente que deve sorver todas as informações, conhecimento e verdades que lhe são transmitidas.

Reger pela autoridade é a prática mais comum no ensino, onde a confiabilidade é mínima. O professor, detentor da sabedoria e do poder, deve, logo no primeiro dia, deixar bem clara sua autoridade e, a partir daí,

orientar, controlar e fiscalizar o aprendizado do aluno que, por sua vez, pode não confiar na sinceridade, nos motivos ou na competência do professor, mas o reconhece como autoridade máxima naquele contexto.

Por fim, Rogers destaca um aspecto importante: o não reconhecimento da pessoa como um todo, apenas o seu intelecto é valorizado. As emoções, sentimentos, relacionamentos emocionais e o corpo físico são simplesmente ignorados. No ensino superior, apenas a mente é admitida ou valorizada.

Em todos os fundamentos de Rogers, a autonomia, e autogestão se fazem presentes como condição necessária para uma formação pessoal vivenciada que possibilite ao estudante encontrar novas formas do viver social. Discursar sobre democracia, apenas, não prepara cidadãos que possam vivê-la de forma ativa. Apenas vivenciando a liberdade é que o indivíduo se forma mais completamente para vivê-la.

Michel Lobrot (apud. GADOTTI, 1992:16-18) parte da visão de Rogers e propõe a idéia de uma *pedagogia institucional*, onde a autogestão pedagógica é que vai permitir a autogestão social. Lobrot entende autogestão como um sistema em que cada um tem o poder de decisão, a coletividade se auto-administra.

A *pedagogia institucional* propõe a autogestão para o funcionamento da instituição de ensino com o objetivo que quebrar as relações de dependência psicológica que se formam primeiramente no meio familiar e se estendem, sendo reforçadas pela instituição de ensino em suas práticas autoritárias. Estas práticas apenas reforçam as relações de poder e submissão servindo, segundo Lobrot, à relação capitalista de trabalho entre patrões e empregados. Na fala de Lobrot, “a autogestão pedagógica é apenas uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final”.(In. GADOTTI, 1992: 18)

Pode-se entender que a autonomia, seja ela pessoal, institucional, pedagógica ou em qualquer outra forma que se apresente, constitui a base para a liberdade de pensamento e de ações. A autonomia é muitas vezes vista como utópica ou ilusória, assim como a maioria dos movimentos contrários ao comum, à prática estabelecida.

Através deste artigo, pôde-se vislumbrar alguns motivos que levaram o ensino superior a estar cada vez mais afastado dos objetivos sociais, dificultando, assim, a formação de cidadãos conscientes, que possam interferir e/ou interagir plenamente com o seu meio social.

A crítica, a criatividade e o novo estão cada vez mais afastados dos meios acadêmicos formais, onde a reprodução de conhecimentos e de práticas sociais é uma constante.

Acredita-se que o ensino superior, como está, é decorrência direta de circunstâncias históricas e sociais. A metodologia, os currículos e os diferentes modelos de ensino não partiram de meras escolhas, mas, antes, são conseqüências das necessidades de mercado e de crenças estratificadas pelo tempo. Mesmo o objetivo do ensino sofreu modificações determinadas por modelos econômicos, político e sociais que atravessaram a história.

O modelo de ensino-aprendizagem como é conhecido hoje, fruto da modernidade, tornou-se inadequado frente à virada do milênio, que traz consigo a ruptura de antigos paradigmas que paralisavam o pensamento humano.

A cidadania, o poder de decisão sobre si e sobre a coletividade, é algo que pode ser desenvolvido no ambiente de aprendizagem, através das relações praticadas com o outro e com a instituição.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, M. M. de. **Como Preparar Trabalhos Para Cursos de Pós-Graduação**. São Paulo: Atlas, 1995:37-54.

BRECHT, B. **Nova Técnica de Representar. Cadernos de Teatro**. vol.82, Rio de Janeiro: O Tablado, 1979:1-4.

CUNHA, L. **Qual Universidade?**. Polêmicas do Nosso Tempo nº 31, São Paulo: Cortez, 1989.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1991: 11-44.

ENGUIITA, M. F.. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas 1989.

FRIGOTTO, G. **Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática.** In. GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1994: 33-91.

GADOTTI, M. **Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito.** São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 1992.

INÁCIO FILHO, G. **A Monografia na Universidade.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MAFFESOLI, M. **No Fundo das Aparências.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996:301-350.

MONTAIGNE, M. de. **Ensaio.** Trad. Sérgio Milliet. vol.I. São Paulo: Nova Cultural, 1987:75-89. (Coleção Os Pensadores).

MORIN, E. **O Método 4 – As Idéias.** Porto Alegre: Sulina, 1998:17-37.

NISKIER, A. **LDB – A Nova Lei da Educação.** Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

ROGERS, C. R. e ROSEMBERG, R. L.. **A Pessoa Como Centro.** São Paulo: EPU, 1977:133-141.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** vol 5. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

A ORALIDADE E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE CULTURAL EM ANGOLA

ORALLY AUD HON FORMAL EDUCATION RELATED TO THE OPTICA OF CULTURAL DIVERSITY IN ANGOLA

*António Miguel ANDRÉ**

Resumo

O artigo levanta uma discussão a respeito do processo de educação em Angola, priorizando a abordagem na metodologia da história oral e da educação não formal, já que, entre a população angolana, tanto as informações quanto a conservação de sua cultura são transmitidas e mantidas pela via oral, pois as línguas nacionais existentes durante o período colonial nunca foram estimuladas, o que impossibilita uma leitura real a respeito de suas tradições apenas em documentos escritos.

Unitermos: *Cultura, Educação, Identidade e Oralidade.*

Abstract

The article raises a discussion regarding to the educational process in Angola, prioritizing the debate on methodology of the oral history and of the non formal education, since the Angolan population, so much the information as the conservation of its culture is transmitted and maintained by orally, because the existent of national languages during the colonial period were never stimulated, what disables a real reading the regarding its traditions just in documents writings.

Key-Words: *Culture, Education, Identity and orally.*

Este artigo procura encaminhar uma discussão abrangente sobre a educação em Angola, tendo como elemento primordial as diversas culturas nacionais manifestadas, apresentadas e transmitidas na voz dos angolanos. O trabalho representa algumas reflexões a partir de diálogos e entrevistas com cidadãos angolanos, assim como análises das diversas literaturas de pesquisadores brasileiros e internacionais que abordam história oral, cidadania e identidade. Buscou-se fundamento na metodologia da história oral, pois este é “um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação seja complementar” (VON SIMSON, 1988). Por outro lado, compreendendo a educação como relação entre a teoria e a prática, o texto remete-nos, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica, possibilitando uma reflexão educacional em suas diversas formas de saber, destacando-se, desse modo, a educação não-formal.

Desenvolvimento

“O relato oral está, pois, na base da obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal.” (QUEIROZ, 1988:16)

Ao pensar as questões educacionais e a possibilidade de enfocá-las socio-historicamente percebemos que a África pode ser analisada sob dois ângulos distintos: a) a quase não existência de documentação escrita referente à cultura e sua evolução; b) a existência de uma superabundância de dados primários na memória coletiva, transmitidos de geração a geração, através de relatos dos ancestrais.

A pesquisa sobre a formação do “homem novo”, realizada em Angola, foi privilegiada pelas informações obtidas diretamente dos agentes que atuam na educação, ao compreendê-los como indivíduos cuja história, tanto de vida quanto profissional, permanece ligada a um passado tradicional e colonial. Portanto, são fortes as heranças de uma Angola tradicional, assim como do regime colonial português nas ações dos indivíduos, que contribuem para o processo educacional no presente momento. Segundo Kenski (1994:109),

“As pessoas não têm, em suas memórias, uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no

passado; pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de construir-se uma visão do passado e transmiti-la oralmente de acordo com as necessidades do presente”

Valorizando as múltiplas possibilidades de visão do passado e transmissão oral, apontadas por Kenski (1994:109), destacam-se algumas falas de angolanos a respeito do processo educacional no período colonial em Angola.

“De que educação o senhor fala? Tem certeza que no período colonial existia educação para os angolanos? No meu ponto de vista não se pode falar de educação para angolanos no período colonial, nós não éramos educados no verdadeiro sentido, nós éramos deseducados se esta palavra existia, aprendíamos a renegar o que era nosso e isso não pode ser considerado de educação.” (Jorge, 53 anos Técnico Superior e professor do Ensino Médio)

Para Jorge, a educação é um termo muito complexo na sua definição, e, como tal, torna-se também complicado entender os pequenos ensinamentos fornecidos pelo regime colonial para um pequeno grupo de angolanos, como se fosse realmente uma política extensiva a todos, enquanto Rosa ressalta o seguinte:

“Só se pode falar de educação de um povo ou de uma população quando no mínimo são abrangidos 51% desta mesma população em referencia. Não foi o caso de Angola, no período referente existia um número muito reduzido de verdadeiros angolanos com uma instrução aceitável. Olha e mesmos muitos destes que tiveram a oportunidade de estudarem, seus pais tiveram que humilharem-se ou mesmo negarem uma boa parte da sua vida social, para não falarmos mais da sua cultura, vista pelos colonos com os maiores defeitos deste universo.” (Rosa, 45 anos, Professora do Ensino Fundamental)

A fala de Rosa deixa claro que a educação colonial não se restringiu à aritmética, à língua portuguesa, nem à geografia da Europa ou de Portugal que os angolanos eram obrigados a assimilar, nem tão pouco aos ensinamentos de que os

do Norte são X, e os do Sul são Y, mas se ampliou no aprendizado à negação das origens dos povos angolanos.

Henrique nos diz o seguinte:

“Fomos tão bem educados que hoje as crianças da cidade de Luanda por exemplo nem sequer podem pedir água em uma das línguas nacionais, alias não sei se só as crianças. Não podemos dizer que os angolanos não se beneficiaram da educação no período colonial, realmente algo se aprendeu, junto da renegação da nossa cultura, alguns elementos conseguimos, e a nossa independência é fruto da visão de uns que souberam aproveitar a doutrina, a bala saiu pela culatra para os tugas¹.”
(Henrique, 48 anos, Professor do II e III níveis)

Para Henrique, na verdade, houve uma longa jornada de opressão, pois se ensinava, de forma direta ou indireta, que tudo o que viesse de Portugal era valioso; mas, da mesma forma, os portugueses criaram as armas para seu derrubamento.

Outro ponto de vista recorre a diálogos familiares, e José nos coloca o seguinte:

“Superficialmente posso falar da educação no período colonial, tinha 13 anos quando se proclamou a Independência e estava estudar na serie correspondente a minha idade, ainda não tive o dissabor do que dizem sobre a educação neste período, meus pais não tiveram a ocasião de ultrapassarem o 1º ano, eles dizem que eles e seus colegas, em dado momento de suas vidas, tinham que abnegarem os estudos, para trabalharem em serviços como: ajudante de pedreiro ou ajudante de carpinteiro.” (José, 39 anos, Professor Universitário)

Essas buscas das opiniões de técnicos angolanos envolvidos com o processo de formação nortearam a pesquisa, já que suas diferentes informações e experiências têm contribuído para uma reflexão, seja do passado ou do presente. Conforme apontou Demartini (1997:295),

“Os estudos e a documentação escrita geralmente fazem referência apenas a opiniões de autoridades escolares e educadores de maior projeção e muitas vezes apenas ao ensino ministrado na escola normal O que nos interessa, aqui, entretanto, são as opiniões dos próprios professores, obtidas através de histórias de vida coletadas junto aos mesmos.”

A fala de Demartini remete-nos à interpretação das seguintes colocações:

“Embora nós os professores de postos éramos considerados pelas populações locais de sábios detentores de poder e conhecimento, na realidade éramos muito limitados e sem poder nenhum, nós éramos obrigados a obedecer os programas concebidos pelas autoridades portuguesas, assim como também éramos limitados academicamente. Então o aluno que se espelhasse num professor corria o risco de parar no tempo.(Castro, 57 anos, Professor do Ensino Fundamental)

Além disso, os professores eram acompanhados, permanentemente, por indivíduos disfarçados, os famosos “bufos²”. O sistema era fechado, o que tornava difícil a identificação de quem realmente era espião a serviço dos portugueses. Os professores angolanos corriam certos riscos; eles limitavam a ensinar os programas recebidos e nada mais, como nos conta Pedro, funcionário do governo português no setor de educação:

“Fui professor de posto numa localidade fora da cidade, tinha muita pena das crianças que eu via com talento e capacidade de continuarem seus estudos e tinham que parar porque os pais não tinham capacidades financeiras para prosseguirem seus estudos na capital. Só tinha a lamentar no silêncio, porque até pensar alto constitui um risco.” (Pedro, 60 anos, Professor do Ensino Fundamental)

Ao falarmos de educação em Angola, necessariamente temos que abordar aspectos culturais, e uma abordagem em relação à realidade cultural, nesse país onde existem poucos registros escritos, deve ser considerada através dos seguintes

aspectos: a) a expressão cultural que, por vezes, designa uma visão estática, congelada no tempo, denominada “pura” ou “indígena”, sem sofrer qualquer alteração por força de invasores ou da colonização europeia, b) a expressão cultural tradicional, que não é fechada, ao incluir vida cultural colonial e pós-colonial. Estes dois itens orientam a priorização da metodologia da história oral no desenvolvimento da pesquisa, porque, segundo Ricoeur (1997:88):

“Não há simbólica antes do homem que fala, mesmo se a potência do símbolo está enraizada mais abaixo; é na linguagem que o cosmos, o desejo e o imaginário ascendem á expressão; é preciso sempre numa palavra retomar o mundo e fazer com que ele se torne hierofania. O mesmo acontece com o sonho que permanece fechado a todos, enquanto que não emerge ao plano da linguagem pela narração”. (apud ARAÚJO, 1997: 88)

Ouvindo a voz dos angolanos sobre suas culturas, encontramos os seguintes destaques:

“Ao falarmos de Cultura do Povo angolano no período colonial, a complicação já partia da própria palavra Cultura As novas gerações de hoje têm no seu cotidiano esta denominação ,mas antes os portugueses nem isso ensinavam a população, o que eles bem faziam é aproveitar as diversidades existentes no meio da população, colocando-os uns contra os outros, sem nunca deixar claro que essas diversidades faziam parte da vida e a existência da população no seu todo...a palavra cultura era desconhecida pela maior parte da população, principalmente a chamada Indígena.” (Andrade, 47 anos, funcionário do Ministério da Educação)

Gaspar parte da convivência familiar e destaca que:

“Meus pais falam muito pouco da realidade cultural no período colonial, o que eles falam é que nem tudo se podia falar, nem fazer...o que eu penso é que falar de cultura é falar de um grupo de itens, desde a forma de alimentação, vestir, os mais diversos

costumes, hábitos e tradições, canções etc., e aqui exemplificando o item alimentação, cada região tem seus hábitos, para uns o funge³ é a alimentação básica, para outros é o pirão⁴, encontramos de mesmo modo a chicungá⁵, por ai adiante. Como analisar estas particularidades que se refletem do mesmo jeito na forma de falar, vestir, manifestar seus sentimentos etc.” (Gaspar, 38 anos, professor do Ensino Médio)

Na mesma linha de pensamento, Domingas nos fala o seguinte:

“Meus pais aprenderam a vida toda de que os do Sul são gentes de baixo nível e que só serviam para trabalhar nos nossos campos, eles eram a mão de obra para o cultivo de café... nada mais além disso, eles eram povos diferentes aqueles que deviam executar ordens, suas danças e canções eram péssimas comparadas as do Norte... Eram povos que não deviam se relacionar com os do Norte para não transmitirem os grandes defeitos que geravam no seu meio. Estes ensinamentos eram interiorizados não só pelos meus pais, mas por parte de todos aqueles que mantinham contatos com os colonialistas. Tenho conhecimento que eles faziam a mesma coisa para com das populações do Sul para terem uma imagem errada as populações do Norte.”(Domingas, 37 anos, Diretora do Gabinete do Vice-Ministro da Educação)

Alguns entrevistados ressaltaram sob aspectos culturais que não foram conservados fazendo uma comparação com outros países (Os Congos, Gabão, Senegal, etc.). Teresa faz a seguinte colocação:

“Você hoje vê os nossos compatriotas do continente africano, a exibirem com orgulho, seus trajos típicos. Aqueles que embora tenham sofrido influência demarcam traços completamente africanos, algo que os identifique como sendo daquele país ou daquela região de África. Isso não acontece com a nossa realidade, hoje em Angola não existe um trajo que possamos falar que este é nossa roupa típica, temos a Província de

Cabinda onde ainda as mulheres conservaram o uso de panos, coisa que noutra parte do país é simplesmente reservado a poucas mulheres e de maior idade... temos observado, algumas roupas, e/ou formas de vestir típico de África, mas são precisamente os angolanos regressados que fazem uso” (Teresa, 42 anos, professora do Ensino Médio)

A cultura é vista de forma diferente, Joaquim preocupa-se com a cultura no sentido amplo e chama atenção ao seguinte:

“A nossa cultura não deve ser vista só com base naquela dos nossos antepassados africanos, também devemos ter em conta os nossos antepassados europeus. Afinal, Angola hoje é constituídos por negros, mestiços e brancos. Se falamos de formação de um homem novo e recorremos a nossa cultura ela deve ser vista no sentido mais amplo, e se assim não for, não estaremos falando da cultura nos mais diversos ângulos ou melhor então falaremos só na cultura da população negra, penso que não é este o escopo.” (Joaquim, 50 anos, Funcionário do Ministério da Educação)

O processo de educação e/ou a transmissão de conhecimento também acompanha as transformações políticas e econômicas que ocorreram no país. Ao focalizarem o período colonial, pode-se compreender, nas falas dos sujeitos, que os colonizadores ofereceram não uma nova vida, mas uma caricatura dela, o que se refletiu também na educação que lhes foi oferecida, uma educação que pudesse servir ao regime político vigente, pois,

“toda educação depende do regime político vigente, e logicamente ela estará virada a satisfazer seus propósitos não sendo diferente da realidade em Angola. O que adiantava para eles colocar um liceu em Canbungo⁶, tanto quando me recordo só existia uma família branca, mesmo assim muito distante da Comunidade nativa. Esta realidade pelo que sei se repetia. A política determina seguramente os rumos da educação” (Felizardo, 39 anos, Professor do Ensino Médio)

Essa fala de Felizardo encontra consistência na fala de Araújo (1964:30) referindo-se à educação colonial: “A educação deve favorecer as coisas práticas e limitar a sua atenção à obtenção de mais altos níveis de cultura além daqueles que são importantes para a coesão social”. Este discurso, portanto, faz parte de uma das lembranças guardadas na memória dos entrevistados, resultado da herança colonial, onde o interesse, nesse período, não consistia em ensinar a cultura, a geografia ou a história dos povos da África, mas a cultura dos povos da Europa, com propósito essencialmente de “*desafricanizar*”.

Gonçalves (1995:90), ao referir-se ao ensino primário em África, ressaltou que:

“Na História do ensino português em África não pode deixar de ser referida a importância da missão, enquanto veículo difusor não só da religião cristã mas também da língua e da cultura portuguesas. Influência que se fará sentir desde os primórdios da nossa presença em África constituindo um importante complemento de que o Estado não poderá deixar de se servir”.

Isto demonstra claramente a política discriminatória e seletiva da administração portuguesa praticada no meio dos angolanos. Assim, a localização das poucas escolas, a obrigatoriedade de “*assimilação*” e a escolarização, feita em língua portuguesa, por si só espelham os objetivos do colonialismo, que buscou a assimilação da cultura portuguesa em detrimento da cultura e línguas nacionais.

Alguns entrevistados são de opinião que o grave problema constituía no acesso às escolas, embora oficialmente não existisse uma lei que proibisse; na prática, as portas das escolas estavam fechadas para os angolanos.

“O que preocupava na educação colonial é a situação do ingresso. Existiam poucas escolas se comparadas aos indivíduos necessitados, as matérias exatas continuam sendo as mesmas, o que realmente mudou são as disciplinas da área social. Os colonialistas faziam tudo para introduzirem só as disciplinas que lhes fossem vantajosas, assim como a construção de liceus nos locais de preferência onde habitavam a maioria branca.” (Tadeu, 49 anos, Professor do Ensino Médio)

Esta idéia é reforçada por outro entrevistado, que destacava:

“Até mais ou menos o período que eu frequentei a escola no período colonial e como testemunho da formação colonial, tenho a destacar o acesso a escola era mais fácil para as pessoas de descendência européia ou de descendência africana mais quem se reconhecesse com a maior proximidade a cultura portuguesa.” (Alfe, 43 anos, Professor Universitário)

A colonização portuguesa mudou de forma substancial os trilhos do desenvolvimento da arte africana tradicional em Angola. Durante quase cinco séculos, o imperialismo português foi executando sua “*missão civilizadora*”, o sistema de ensino estava inserido no mecanismo de exploração e opressão da população, tornando restrito o número de autóctones que tinham acesso à instrução elementar⁷.

Mesmo assim, ressalta-se também que o ensino era de baixa qualidade, assim como era fraca a preparação dos “técnicos” e das pessoas que obtiveram a formação nesses estabelecimentos de ensino. Esse quadro de pobreza educacional foi uma consequência do sistema de instrução colonial, que se caracterizava pela falta de escolas, “especialmente nos meios rurais, onde vivia a maioria da população”, pela insuficiência de professores, pela discriminação da população africana no acesso a níveis mais elevados de ensino. Na abordagem sobre o processo de ensino no período colonial, Lara (1997:216) destacou o seguinte:

“ Os nossos estudantes, obrigados a assimilar a cultura portuguesa, são compelidos a fazer os seus estudos universitários na Metrópole. Aliás, nos raros liceus existentes nas colônias, somente uma pequena minoria de africanos pode prosseguir os seus estudos. O ensino primário especial ministrado aos indígenas está totalmente entregue às missões católicas que colaboram com as autoridades na ignóbil tarefa de destruir os fundamentos da cultura tradicional em proveito da aprendizagem da língua portuguesa e da obediência às autoridades portuguesas. As organizações que procuram defender os interesses dos intelectuais africanos ou o

desabrochar das culturas africanas são absolutamente proibidas.”

Essa é a realidade vivida pelos povos angolanos, demarcada por inúmeras restrições, desde a forma de vestir-se aos hábitos culinários, perpassando pelas línguas nacionais, que eram consideradas por muitos como “dialetos”, pois as crianças e os jovens eram proibidos de se pronunciarem através das línguas maternas, consideradas pela classe dominante como “língua de cão”, o que impedia, assim, o seu desenvolvimento. Gonçalves, desse modo, descreve o processo educacional angolano e as restrições sofridas pelos alunos:

“Na 1ª classe, lecionar-se-iam os rudimentos de Leitura, Escrita e Aritmética, Doutrina Cristã e trabalhos de agulha e labores para o sexo feminino. E advertia-se que ‘...nas localidades onde fosse completamente impossível ministrar-se o ensino em português, poderia o professor fazê-lo em língua indígena, porém, provisoriamente e acompanhando-o de noções práticas sobre a língua portuguesa a fim de gradualmente ir exercitando os alunos até à compreensão do idioma português’. Era importante que nesta 1ª classe se corrigissem os vícios de linguagem que tendiam a corromper a língua portuguesa.”(1995:93)

Facilmente, como resultado desse processo de restrições lingüísticas, que atuou durante o período colonial, pode-se encontrar, atualmente, cidadãos que pertencem a um determinado grupo étnico lingüístico e que nem sequer uma palavra conhecem da sua língua materna⁸. Encontramos, também, indivíduos que compreendem o que lhes é transmitido através da língua materna, mesmo sem conseguir pronunciar-se nesse idioma. É importante mencionar algumas formas utilizadas pelos povos no sentido de conservarem suas línguas,

“Nunca meus avós nos proibiam falar a língua portuguesa, porque eles sabiam que isso não seria possível, uma vez que nós estudávamos através da língua portuguesa. Na escola pelo contrário, proibiam o uso da língua nacional. Nossos familiares, utilizavam um método mais prático, sem dizer não limitavam a

responder (na língua materna) qualquer colocação levantada.. Isso levou-nos com que conhecêssemos a língua materna.” (Esperança 55, anos, Professora do Ensino Médio)

Outra exposição nos coloca:

“Nós nunca tínhamos escolha,, tínhamos que nos adaptar, não sabíamos a verdadeira razão pela qual nossos avós se limitavam a falar em língua nacional, uma vez que aprendíamos na escola oficial, que esta não era língua para ser falada, porque impediamos a progredir e que corríamos riscos de sermos atrasados como nossos avós (a pobreza e a falta de elevados níveis acadêmicos) eram argumentados como consequência da conservação das línguas indígenas por parte deles. Situação que começou a ficar clara, ao percebermos que nossos avós utilizavam esta como resistência ou como forma de dizer não ao colonialismo português.” (José, 57 anos, Professor Universitário)

Um outro entrevistado aponta o seguinte:

“O que admirávamos é que todos os mais velhos tinham o mesmo comportamento, até aqueles que eram de origens diferentes, depois de um tempo passavam a falar a língua daquela localidade. Suas conversas eram todas na base das línguas nacionais, suas canções e tudo que faziam, isso obrigava-nos a apreender para podermos compreender também o que tanto falavam.” (Pereira, 53 anos, Funcionário do Ministério da Educação)

As línguas nacionais foram sufocadas quando, de maneira sistemática e injustamente, os programas de ensino oficial impediram o seu uso e manutenção.

Paralelamente à “culturalização” portuguesa, as famílias angolanas procuraram, de todas as formas, manter no âmago do lar e das relações familiares a cultura e a língua como uma forma de resistência ao regime colonial. As manifestações de resistência baseavam-se principalmente em contos, em estórias,

no artesanato e em conhecimentos acumulados de geração a geração, ligados à agricultura, à pesca, à caça e à utilização de ervas medicinais.

Um papel extraordinário cabe ao velho, na sociedade angolana, que conseguiu conservar uma estrutura de poder consuetudinário paralelo ao poder oficial, onde o chefe era o chamado “Soba”, que pode ser chamado de “Soba Grande” ou “Soba Principal”.

O Soba tinha como apoio os “Macotas⁹”, seus coadjuvantes, que tinham como função velar pela conservação e integridade dos usos e costumes da região, administrar a justiça, julgar os pleitos entre os indivíduos, assim agir no tratamento de outros problemas que o grupo tivesse, quer surgidos no seu meio ou vindos de outras comunidades vizinhas.

Nesse sentido, um papel importante foi o desempenhado pela oralidade, pois, felizmente, a tradição oral manteve-se com certa integridade no interior do país, o que nos permite dizer que uma boa parte da cultura e vida dos povos angolanos sobreviveu graças a ela.

É importante ressaltar que a política de restrições vigente nesse período não residia apenas no uso das línguas; estendia-se a todas as manifestações culturais, não sendo permitidas manifestações artísticas angolanas nos palcos considerados portugueses (geralmente em recintos públicos). Para os portugueses, tudo o que se referia à cultura do cidadão angolano, todo o seu patrimônio de valores culturais, incluindo a língua, hábitos e costumes, artes e tradição oral, constituía exemplos de selvageria.

Se, no plano político, a nação angolana encontrava-se numa fase de submissão à força coercitiva das armas e do poder ideológico, uma resistência crescia no meio da população, procurando educar suas novas gerações a partir da transmissão de conhecimentos e vivências acumulados. Os angolanos, desse modo, buscavam realizar essa transmissão paralela, geralmente em áreas residenciais, nos bairros negros e nas aldeias (Kimbos) onde, predominantemente, viviam as populações autóctones. Nessas se praticavam as fogueiras, pois era ao redor das chamas que iluminavam as reuniões que as trocas de informações importantes para o grupo e a manifestações culturais aconteciam.

“Depois de 1961¹⁰, dizer não ao português exigia a utilização de vários métodos para que a represália não surgisse rápida. Os povos precisavam usar certos códigos e esses eram elaborados pelo grupo em reuniões, uma simples fogueira onde

aparentemente se recorria para um aquecimento pois a noite era fria, significava muito para esta população, significava o local onde seus destinos eram traçados.”(Soares, 47 anos, Administrador de Empresas)

Nesses encontros, além das decisões, também se trabalhavam as esculturas, que mostravam a realidade do seu povo, como destaca Abranches (1989:56), um escritor angolano em sua obra *Identidade e Patrimônio Cultural*:

“Um objeto ritual, por exemplo, criado por um certo povo, corresponde na região desse povo à necessidade de comunicar com qualquer coisa capaz de intervir, quiçá brutalmente na sua vida quotidiana, embora para o público da capital ou um outro país este objeto seja desprovido da sua verdadeira significação.”

Voltando à questão das reuniões dos povos, nosso entrevistado destaca o seguinte:

“Tive a oportunidade de frequentar algumas fogueiras pude aperceber que eram reuniões de caráter político. Mesmo quanto o assunto era o carnaval, as canções eram escolhidas em função da situação, geralmente contra o sistema vigente. Um detalhe importante as letras eram alteradas para que os “traidores” não pudessem traduzir.”(Pedro, 60 anos, Diretor de Recursos Humanos do Ministério das Relações Exteriores)

Essas práticas de resistência cultural fazem parte da vida dos povos, de sua história, pois, como nos diz Neves (2000:111),

“a história, como produção de conhecimento, não só induz ao afloramento de lembranças pela memória, como procura, por meio de um tratamento acadêmico racional, ordenar os vestígios, relacionando-os à trama de reconstituição do processo histórico em todas as dimensões que lhe são peculiares.”

Tomando como referência a fala de Neves, destacamos, aqui, a grande importância da metodologia da história oral, pois os povos angolanos, limitados na

escrita, tinham como recurso principal para a transmissão cultural a prática verbal. Por sua vez, nem sempre havia concordância pois, dependendo do expositor, ou seja, da pessoa que narrava os fatos, estes surgiam em versões diversas. Para Neves (2000:112), “uma das maiores potencialidades da metodologia da História Oral refere-se ao seu caráter heterogêneo e essencialmente dinâmico de captação do que passou, segundo a visão de diferentes depoentes”.

A oralidade se tornou, portanto, parte importante na luta de libertação nacional. Mesmo após a independência, esta prática continuou sendo positivamente reconhecida. Assim, nos documentos do Governo do MPLA se destaca que, “educar o homem numa ardente vontade de atingir objetivos sociais elevados, dar-lhe uma sólida preparação ideológica e ensiná-lo a ter atitude verdadeiramente criadora, partindo das nossas tradições expressas por via oral.” (1990:56) Assim, ao focalizar diretamente a educação a respeito da formação do homem novo em Angola, a questão histórica esteve presente. Em Angola, registram-se, atualmente, grandes grupos étnicos como Bacongós, Quimbundos, Ovimbundos, Lunda-Tchokué, Nganguelas, Nhanecas-Humbes, Ambos, Hereros e Xindongas, entre outros, que num mesmo território se assemelham em diversas características, por serem quase todos oriundos do grande povo Bantu. Mas, simultaneamente, é possível encontrar entre estes povos grandes diferenças culturais quanto a hábitos, costumes e tradições que os caracterizam como pertencentes a esta ou àquela região geográfica.

É patente, também, que as particularidades do passado histórico, da formação e do desenvolvimento desse país, hoje Angola, a originalidade da sua estrutura econômica, da sua cultura, do meio geográfico e da trajetória histórica, do modo de vida e das tradições deixaram marcas na construção da Nação. Os povos de Angola viviam sob a estrutura de reinos, até a presença de Diogo Cão, o português que “descobriu” Angola, mas, a partir desse momento, iniciaram-se as mudanças no modo de vida das populações e novas opiniões e idéias apareceram, entrando em conflito com as já existentes.

É certo que as velhas opiniões e os hábitos foram desaparecendo aos poucos, dando lugar a novos costumes e visões de mundo, favoráveis ou não ao seu povo (população nativa). Essa ação não ocorreu espontaneamente, cabendo à educação, nos moldes impostos pela colonização, a função de eliminar as culturas originais, por um lado, e, por outro, os povos divididos em grandes ou pequenos grupos étnicos procuraram, cada um, a conservação dos seus valores culturais, transmitindo-os de geração a geração.

Os povos de Angola sabiam que entre eles existiam enormes diferenças, e que só um processo educacional baseado em métodos pedagógicos mais democráticos poderia transformar essa riqueza de diferenças regionais num patrimônio cultural nacional. Como diz Touraine (1999:322),

“Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação intercultural.”

É para uma melhor identificação da diversidade cultural existente no país que, em Angola, faz-se necessário realizar o estudo das diversas culturas regionais, porque não é suficiente falar que os Kimbundu são diferentes dos Umbundu. É importante, também, destacar entre esses grupos étnicos o que é comum entre eles, ou, então, como nos diz o escritor angolano :

“O sentimento nacional não é somente um sentimento político. Antes de tudo é uma forma de consciência social que engaja um conjunto de povos que se conhecem, que se aceitam e que, sobretudo, se comunicam positivamente ao nível intelectual e ao nível do espírito, a cobertura da estrutura política do estado e na base duma atividade econômica e social comuns, mesmo se as suas especificidades culturais subsistem.”(1989:58)

A sociologia mostra que cada pessoa está vinculada à sociedade por um conjunto de leis ou normas, e que suas condições de vida dependem integralmente do nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade mais ampla numa determinada época. Assim, como seus interesses espirituais, a maneira de pensar, seus princípios morais, tudo isso é resultado da influência do meio social, o que mostra a força das tradições nacionais e universais, formadas por uma série de gerações. Isto nos permite concluir que o grau de cultura e desenvolvimento da pessoa depende também do seu poder criador e da influência do meio social e cultural, o que nos remete à consideração também da extrema importância do papel

da Educação Não Formal nos estudos sobre a formação do homem novo em Angola, pois, de acordo com Von Simson (2001:11):

“A Educação não formal considera e reativa a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades.”

É óbvio que em nenhum momento se pretende dizer com isso que a educação não-formal constitui a salvação para os povos de Angola, pois, até a independência (1975), 85% da população era analfabeta, e, conseqüentemente, apenas 15% da população encontrava-se alfabetizada, nas dimensões *individual* (capaz de compreender, e de pensar sobre o que lê e escreve) e *social*, (sujeito de um conjunto de práticas sociais que são vivenciadas pelo indivíduo na sua leitura e escrita). Assim, ao se analisar tais dimensões, conclui-se que o processo de alfabetização, de fato, possibilita uma maior interação do sujeito com a sociedade, proporcionando uma participação mais ativa no seu contexto social, aspecto do qual, até então, a população angolana era inteiramente desprovida. Nesse sentido, torna-se fundamental também a formulação de atividades da educação não-formal paralelas às atividades formais, pois, segundo Von Simson (2001:10):

“A princípio, é importante que essa proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um local onde todos tenham espaços suficientes para experimentar atividades lúdicas, estas entendidas como tudo aquilo que provoque e seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças. As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, de formação de grupos (de proximidade, de

brincadeiras e de jogos, no caso das crianças e jovens), de contato e mistura de diferentes idades e gerações”.

Crianças, adolescentes, jovens e adultos de Angola encontram-se perante grandes desafios na sociedade e para superação desses entraves, é necessário um conjunto de conhecimentos que independem de sua aquisição através da educação formal, destacando-se aqui os Centros Educacionais não-formais, que se encontravam em diversos locais, desde casas dos Chefes Tribais, Fogueiras, em baixo de árvores, etc., e constituíam espaços onde eram discutidos os aspectos do seu dia-a-dia, sendo então transmitidas as informações julgadas necessárias.

Encontramos, nas falas dos nossos entrevistados, exemplos como : casa das tintas, escola de circuncisão, jogo de máscaras, as músicas tradicionais, etc.

“Existe até hoje na região de Cabinda as casas de tintas, um ato de grande importância para a família e toda comunidade local, é um ritual onde todos se reúnem para transmitirem conhecimentos de como cuidar um lar, numa menina que atinge seus 15 anos, constitui um momento de festa, um momento em que a jovem sairá desta festa com permissão de poder realizar um matrimônio. Nesta cerimônia tem papel determinante as tias por parte da mãe. É um momento rico e importante para a jovem é o momento em que as adultas transmitem a ela todas as experiências.”(Carlos, 47 anos, Professor do Ensino Médio)

Outra experiência nos revela o seguinte:

“Toda criança do bairro esperava com ansiedade o dia de ir para a circuncisão, um dos maiores acontecimentos na vida dos rapazes, era uma escola onde se ensinavam noções elementares de caça, pesca, era estimulado o espírito de grupo, a criança aprendia a dividir as coisas com os componentes do grupo, muitos dos quais nunca haviam conhecido antes. Ai aprendia-se a cantar e dançar, canções e danças representando as tribos. Os escalões eram por idade. Embora constituía um processo tradicional, tanto o ato de circuncisão, como sua cura que era na base de medicamentos caseiros (plantas e raízes), os meninos preferiam frequentar estes lugares e não tinham cultura para irem aos hospitais.”(Gomes, 48 anos, Professor Universitário)

Uma outra prática narrada por Francisco é o uso de máscaras, o chamado Chingage. Segundo ele,

“O chingage era o homem mascarado que aparecia dançando, com trajos típicos da região, ele não pode ser reconhecido. As crianças seguem sua marcha mais com receio de serem agarrados uma vez que o lema é se você é um rapaz mau o chingage vai te levar, só os bons não são levados. É uma lição que essa personagem passa através das suas canções e danças.”
(Francisco, 50 anos, Professor do Ensino Fundamental)

Por último, uma colocação sobre as danças e músicas da tribo Kimbundu:

“No nosso bairro o que mais ocorria nas fogueiras noturnas eram as danças e as belas canções saídas dos instrumentos de nome marimba e quissange, estes instrumentos emitem um som agradável, um som que substituía a viola ou o piano. Se dançava a semba, caracterizada numa roda onde todos acompanhavam as canções, eram canções diferentes aquelas que ouvíamos e que éramos obrigados a cantar na escola, nessas fogueiras não, nós íamos porque sentíamos desejos de freqüentar.” (Ângela, 48 anos, Professora do Ensino Médio)

Essas experiências ocorridas em Angola, no meio da população, não eram se não uma educação não-formal pois, como destacou Gohn (1999:103): “Um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social”.

Nem por um só instante se deve à criança, ao adulto, em suma, a todos os cidadãos, acesso ao brilhante mundo envolvente, com suas leis, regras, hábitos e costumes. Porém, será um equívoco considerar que o mundo envolvente, por si só, ensinará aos indivíduos a pensar. As imagens vivas da realidade são necessárias para que se possa aprender a tomar conhecimento da necessidade da interação entre os indivíduos como traço importantíssimo do mundo que existe à sua volta. O homem é e será sempre filho da natureza, e o que o liga à natureza deve ser empregado visando à sua comunicação com as riquezas da cultura espiritual. Como

nos dizia Linton (1961:103): “É a posse de uma cultura comum que dá à sociedade sua unidade psicológica e permite aos seus membros viverem e trabalharem em conjunto, com um mínimo de confusão e de interferência”. Assim, destacando a fala de Linton a respeito de uma cultura comum, e ao se analisar a realidade de Angola, cuja predominância marcante é a diversidade cultural existente, uma questão pode ser levantada: Como é possível uma convivência igualitária em tal contexto?

Este, na verdade, é um problema que exige intervenção imediata de processos educacionais, pois é necessário que todos os membros da sociedade angolana compreendam primeiro o significado de uma cultura local, ou regional, para, posteriormente, seguir um outro passo: o reconhecimento da contribuição das diversas culturas locais para a constituição de um componente geral, capaz de orientar uma nova compreensão cultural em Angola. Nesse novo estágio, ter-se-á presente que os inúmeros segmentos (expressos em hábitos, costumes, tradições), dos povos de Cunene ao Cabinda, isto é, do sul ao norte, contribuirão cada um com seu arsenal cultural na constituição de uma rica cultura nacional.

Portanto, diante da realidade cultural existente em Angola, um papel extraordinário é conferido à educação: fornecer a todos os membros dos diversos grupos étnicos a cultura oriunda dos seus ancestrais.

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, H. **Identidade e Patrimônio Cultural**. Ed. UEA, Luanda, 1989.

ABRANDES, J. M. **A Dimensão Cultural do Desenvolvimento**. União dos Escritórios Angolanos, Luanda, 1990.

AFONSO, A. J. **Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática?** In: ESTEVES, A. J. A. *Sociologia na escola – professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento, 1992.

ARAÚJO, A. C. **Aspeto do desenvolvimento econômico e social de Angola**. Centro de Estudos de Serviço Social e de Desenvolvimento Comunitário, Lisboa, 1964.

ÁRIES, F. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSEMBLÉIA do Povo. **Legislação Constitucional**. Ed. DIP, Luanda, 1981.

ASSEMBLÉIA do Povo. **Lei Constitucional e Outras leis Complementares**. Ed. DIP, Luanda, 1991.

COHEN, Y. **História Oral: uma metodologia, um modo de pensar, um modo de transformar as Ciências Sociais?** Ciências Sociais Hoje. São Paulo: Hucitec, 1993.

DEMARTINI, Z. de B. **História Oral na abordagem de problemas educacionais**. Apud von Simson, Olga R. M.(org) Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas, SP: CMU- Centro de Memória da Unicamp, 1997.

_____ **Relatos orais e educação: o curso Normal na década de 10 no interior do Estado de São Paulo**. Apud SIMSON, Olga R. M.(org) Os desafios contemporâneos da História Oral: Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.

_____ **Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa**. In: LANG, A. B. S. G (org) Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992 (coleção Textos Série 2,3).

FERREIRA, M., M. **História Oral: um inventário das diferenças. Entrevistas: abordagens e usos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

GONÇALVES, P. F. F. **Considerações sobre o ensino primário em Portugal e no Ultramar durante o século XIX até à proclamação da República**. O caso de Angola, Porto, 1995.

GOHN, M. da G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. São Paulo: Ed. C. Brasileira S. A., 1991.

KENSKI, V. M. **Memória e Prática Docente**. In: Carlos R. Brandão (org). As Faces da Memória. Coleções Seminários 2, CMU, SP, 1994.

KOSIK, K.. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, 1995.

LEITE, M. M & V. SIMSON, O. R. M. **Imagem e Linguagem: Reflexões de Pesquisa**. Apud LANG, A B. (org) Reflexões sobre a pesquisa sociologia. São Paulo: CERU, 1992 (coleção. Série 2, 3).

LINTON, Ralph. **O Homem. Uma Introdução à Antropologia**. São Paulo: Ed. Livraria Martins, 1961/1971.

MARIA. C. S. T. \$ MARIA R. S. P (org) **Imaginário, Cultura e Educação**. São Paulo: Ed. Plêiade, 1999.

MARX, K & ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscou: Ed. Progresso, 1985.

MPLA **A Importância do Marxismo-Leninismo na Educação Ideológica do Povo**. Luanda, DIP, 1978.

MPLA. **Constitucional moderna para um Estado Democrático de Direito**. Luanda, DIP, 1998.

MPLA. **Estatutos, Execução Gráfica Lito-Tipo, Ltda**. Luanda, 1991.

NETO, A. A. **Discursos políticos**. Luanda, DIP, 1981.

NEVES, L. **Educação Política no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos Oraís: “indizível” ao “dizível”** apud SIMSON, Olga R. (org) Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

SIMSON, O. R. M (org) **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória - UNICAMP, 1997.

SIMSON, O. R. M. PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (orgs). **Educação Não formal: Cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp. 2001.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver Juntos? Iguais e Diferentes.**
Petrópolis: Vozes, 1999.

LÍNGUA E LITERATURA: UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO?

LANGUAGE AND LITERATURE: A POINT OF EDUCATION?

*Marcelo Marconsin BARGIELA**

Resumo

*O livro *Língua e Literatura: uma questão de educação?* propõe uma reflexão acerca da formação de professores nos cursos de Letras, abordando, entre outras coisas, a preocupação com o distanciamento entre o curso de formação de professores nas universidades e a prática social de ensino de língua e literatura nas escolas.*

Unitermos: *Língua, Literatura, Educação, Pesquisa, Professores.*

Abstract

Language and Literature: a point of education? invites readers to reflect upon the education of teachers of language and literature. It depicts, among other issues, the authors' concerns over the gap between the education of teachers at Universities and the social practice of teaching language and literature at schools.

Key-Words: *Language, Literature, Education, Research, Teachers.*

Todo estudante do curso de Letras certamente já passou, ou irá passar, em algum estágio do curso, por atividades de prática docente supervisionada. Não raramente, tais momentos de exposição a uma turma, sob os olhares atentos da professora orientadora, geram uma sensação de insegurança e alguns questionamentos. “O que fazer com as reflexões teóricas das disciplinas de línguas-

nacional e estrangeiras- e literaturas, se tudo o que se espera na escola de educação básica é que a docência se limite ao cumprimento do programa, ou seja, que a professora ensine análise sintática, classes de palavras, historicização literária em períodos e escolas de época, atentando à finalidade última da vida escolar no nível do ensino médio, que é a aprovação social, cultural e econômica nos exames vestibulares para uma universidade pública?”

A pergunta feita pelas autoras é abordada no livro *Língua e Literatura: uma questão de educação?*, organizado por Cyana Leahy-Dios, publicado pela editora Papyrus (2002), convidando os leitores – alunos e professores - a observarem a inconsistência dinâmica e dialógica entre teoria e prática, ainda bastante presente nas faculdades de Letras e nos cursos pedagógicos. As autoras lançam mão de suas próprias experiências como professora efetiva do curso de Didática VII da UFF (Cyana) e sua aluna de graduação (Cláudia Lage), para discutir algumas das dificuldades pedagógicas encontradas pelos alunos-professores quando iniciam a prática pedagógica nas escolas locais, para obtenção do diploma de graduação em Letras.

A primeira parte deste livro é escrita por Cyana Leahy-Dios, que levanta as principais questões colocadas pelos alunos quando se vêm encorajados a desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e crítica, ao mesmo tempo que avalia as manifestações de resistência a práticas inovadoras. Partindo do ensinamento de Paulo Freire - nome desconhecido por muitos alunos até o início do curso de Didática -, que nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, Cyana discute a desvinculação do curso de Letras da prática social de ensinar língua e literatura, assim como a excessiva teorização da literatura e da língua, negligenciando a necessária articulação entre pesquisa e ensino, tendo o professor como mediador do conhecimento. Esses pontos sintetizam a conscientização do compromisso político-pedagógico do ato de ensinar. Ensinar e transformar e ser transformado. Como ensina Cyana, a “transformação verdadeira só é possível a partir do momento histórico em que começamos a pensar criticamente nossa ação e nossa identidade, como sujeitos, em relação às circunstâncias sociais e políticas em que vivemos”.

A segunda parte do livro é assinada por Cláudia Lage, que relata sua experiência discente como licencianda em Letras da UFF, enquanto reflete criticamente sobre a formação no curso de Letras e analisa, à luz da pedagogia crítica de Paulo Freire e outros, as aulas observadas nas escolas e sua própria ação na prática pedagógica supervisionada. Em um desses momentos, Cláudia informa a

uma aluna - visivelmente apática durante a aula - que existem outras possibilidades de se ensinar a literatura e a aluna lhe pergunta: “Mas, que outras maneiras?”

A autora nos diz: “é exatamente com a esperança de responder a essa questão que toda a pesquisa, a leitura e a observação estavam sendo feitas”. Seu posicionamento é essencialmente dialógico e consistentemente reflexivo, condição sine qua non para se criar o hábito da prática pedagógica “desperta, resistente e renovadora”, reflexão que leva à transformação e coragem para arriscar e mudar; romper com os moldes acadêmicos imutáveis e patriarcais de produzir indivíduos apáticos e acríticos, com a imobilidade do cânone, com práticas pedagógicas positivistas. O capítulo 5 da segunda parte é uma contribuição valiosa e esclarecedora do processo de crescimento profissional através da gradual conscientização da importância da troca de saberes entre professores na preparação de suas aulas e na constante preocupação com o interesse dos alunos, prática que estabelece a simbiose perfeita entre a “competência técnica, ou seja, a incessante busca de saber teórico, filosófico, conceitual, e o compromisso político revelado no respeito pelo aprender e pelo ensinar”.

Um aspecto interessante e inovador deste livro é que as reflexões teóricas necessárias para que a “educação pela palavra, pela língua e pela literatura” se faça de forma sólida e responsável são trazidas para um plano pragmático tentando evitar, nas palavras de Cyana, “mais uma contribuição escrita intransponível e inócua, seletiva e “engavetável”.

Responsável pela formação do profissional de educação, a Universidade convive com o desafio diário de educar o educador, o que exige dos alunos-pesquisadores universitários práticas e estudos dos conteúdos, metodologias e avaliação permanente da ação pedagógica e seus desdobramentos. São ações- nem sempre fáceis e que exigem dedicação e vontade de mudar- que operam reformas nas práticas didático-metodológicas, nas posturas e concepções da ciência da educação, ao mesmo tempo que elucidam uma pedagogia diferenciada que estimule a pesquisa, o trabalho com situações difíceis, e conduzem ao erro como elemento do risco e não do fracasso. Tal procedimento incentiva os alunos a correr riscos na busca de soluções para os problemas e, necessariamente, encarar o erro como revisão do método.

E não deveria ser este o principal objetivo dos cursos de formação de professores: formar educadores conscientes de sua ação e importância dentro da comunidade escolar?

Qual é - ou deveria ser - a verdadeira finalidade da escola? Como se dá a contribuição do professor de língua e literatura e qual o aparato teórico-prático, crítico-reflexivo de que dispõe? Juan de Mairena elucida a primeira pergunta afirmando que “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”. Se queremos que a escola cumpra esse papel para que possamos acreditar em uma mudança nas estruturas de poder em nossa sociedade, precisamos de educadores competentes para isso.

A segunda pergunta é levada a cabo ao longo de Língua e Literatura: uma questão de educação, onde o leitor é gentilmente convidado a refletir e considerar a importância - e responsabilidade - de se encarar o ato pedagógico como ato político e, conseqüentemente, repensar a formação de professores nos cursos de Letras, bem como em outros cursos, também, para que a educação se beneficie de professores comprometidos com a democracia cidadã através de sólida formação crítica e consciente. Dessa forma, vamos poder começar a acreditar em alguma coisa.

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades, da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, publica artigos, resenhas, traduções, relacionados direta ou indiretamente com a educação.

Os artigos deverão ser inéditos e apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ ou de reflexão teórico-metodológica. As resenhas devem discorrer sobre o conteúdo da obra, efetuando um estudo crítico.

Os originais recebidos são apreciados pôr especialistas na área e pela comissão editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. No caso de divergência dos pareceres, o texto será encaminhado a um terceiro parecerista.

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word ou compatível) e acompanhados de duas cópias impressas, fiéis ao conteúdo do disquete, em língua portuguesa, com a seguinte estrutura: título, autor(es), identificação do(s) autor(es), resumo e cinco unitermos (palavras-chave) no início do texto, além do abstract e key-words (resumo e cinco unitermos (palavras-chave) em inglês). A bibliografia deverá constar no final. Os originais poderão ser de até 20 laudas, sendo: espaço de 1,5 (entre as linhas), letras em Times New Roman, nº 12 (doze).

O resumo em português e o abstract em inglês deverão ter a extensão máxima de dez linhas. Em folha avulsa, o autor deverá informar o título do artigo, nome completo do autor, titulação, instituição a que pertence, endereço, telefone, e correio eletrônico.

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitados. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado pôr vírgula do ano de publicação e procedida pôr p., como, pôr exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33).

As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo (GONÇALVES, 1996); (GONÇALVES, 1996a).

As Referências Bibliográficas deverão adequar-se às Normas ABNT 2000 e as citações seguirão as orientações NBR 10520- junho/ 2001.

Livros

SHELDON, S. **Um estranho no espelho**. Tradução de Ana Lúcia Deiró Cardoso. São Paulo: Círculo do Livro, 1981. 296 p. Título original: A stranger in the mirror.

GOMES, L. F. F. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: Ed. UFF, 1988, 137 p. (Coleção Antropologia e Ciência Política 15).

® **Vários autores, com responsabilidade intelectual destacada (organizador, coordenador, editor, etc.)**

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Org.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas: Papyrus, 1991. 216 p.

Congressos, Seminários, etc.

SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 8., 1994, Campinas. **Anais ...** Campinas: UNICAMP, 1994. 361 p.

Tese

BARCELOS, M. F. P. **Ensaio tecnológico, bioquímico e sensorial de soja e guandu enlatados no estádio verde e maturação de colheita**. 1998. 160 f. Tese (Doutorado em Nutrição) - Faculdade de Engenharia de Alimentos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Dissertação de Mestrado

ARAÚJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças Tukuna**: possibilidades de estudos de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985, 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Parte de Coletânea

ROMANO, G. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMDT, J. (Org.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. P. 7-16.

Capítulo de Livro

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: **História do Amapá**, 1º grau, 2. Ed. Macapá: Valcan, 1994. cap. 3, p. 15-24.

Artigo de Revista

COSTA, V. R. À margem da lei: o Programa Comunidade Solidária. **Em Pauta** - Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, n. 12, p. 131-148, 1998.

GURGEL, C. Reforma do Estado e Segurança Pública. **Política e Administração**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Artigo de Jornal Diário

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 jun. 1999. **Folha Turismo**, Caderno 8, p. 13.

Anais de Congresso

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES, 13., 1995, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 1995. 655 p.

As informações, conceitos e exatidão das referências bibliográficas, emitidos nos trabalhos, são de responsabilidade dos autores. Informações adicionais poderão ser obtidas pelo e-mail: nucleodemestrado@mouralacerda.com.br ou pelo telefone (16) 3977-1025.