

# Edição Comemorativa dos 80 anos da Instituição Moura Lacerda





# **CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**REITOR**

*Ericson Dias Mello*

**PRO-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**

*Oscar Luiz de Moura Lacerda*

**COORDENADOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

*José Luís Garcia Hermosilla*

**COORDENADORA DE GRADUAÇÃO**

*Lídia Teresa de Abreu Pires*

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

*Marlene F. C. Gonçalves*

**COORDENADOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

*Claudio Romualdo*

**COORDENADORA DE CURSOS SEQUÊNCIAIS**

*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*

## **EDITORA**

*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*

## **COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES**

*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*  
*Maria de Fátima da S. Costa G. de Mattos*  
*Ozírís Borges Filho*  
*Paulo Sá Elias*

## **CONSELHO EDITORIAL**

<i>Claudio Romualdo</i>	<i>Miriam Cardoso Utsumi</i>
<i>Maria Cristina Galan Fernandes</i>	<i>Natalina Aparecida Laguna Sicca</i>
<i>Maria de Lourdes Spazziani</i>	<i>Rita de Cássia P. Lima</i>
<i>Marlene Fagundes C. Gonçalves</i>	<i>Tárcia Regina da Silveira Dias</i>

## **CONSELHO CONSULTIVO**

*Célia Pezzolo de Carvalho - USP-RP*  
*Cyana Leahy Dios -UFF*  
*Cyril Nokolov Chopov -Univ. de Sófia – Bulgária*  
*Daniel Orey-Universidade da Califórnia - USA*  
*Edel Ern-UFSC*  
*Eliane Terezinha Peres - UFPe*  
*Ernesta Zamboni - UNICAMP*  
*Horácio Cerutti Guldberg, UNAM-México*  
*Hugo Cancino Trancoso, Univ. de Oldborg-Dinamarca*  
*Ivan Aparecido Manoel - UNESP*  
*José Gonçalves Gondra -UFRJ*  
*Margarete Axt- UFRGS*  
*Marcos Sorrentino -ESALQ - USP*  
*Marcus Vinícius da Cunha -USP - RP*  
*Neuza Bertoni Pinto – PUC-PR*  
*Paolo Nosella -UFSCAR*  
*Regina Helena Lima Caldana - USP-RP*  
*Pedro Wagner Gonçalves – UNICAMP*

## **EQUIPE TÉCNICA**

### **Revisão de Texto**

*Alessandra Fávero -Português*  
*Silvana Cano Gregori –Inglês*

### **Equipe de Produção**

*Fabiana Medico*  
*Liliane de Jesus Cândido*  
*Regiane Tácito Francisco*

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

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

**Ribeirão Preto, 2003**  
**Ano 4, Número 1**

## **REVISTA PLURES – HUMANIDADES**

V. 4 - n° 1 - jan./nov. 2003. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto - SP- Brasil. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação - 14,5x21cm. 284p.

Anual

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

II Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

### **Indexada**

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

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

EDUBASE - UNICAMP



### **Capa:**

1ª Turma de Formandos – 1924 – *Instituto Commercial de Ribeirão Preto*, atual  
Instituição Moura Lacerda  
Fotografia: Paulo César Falseti

### **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) 3977-1010

## SUMÁRIO CONTENTS

Apresentação .....11

Editorial.....13

### SABERES E PRÁTICAS CURRICULARES KNOWLEDGES AND PRACTICES ON EDUCATIONAL PROGRAMS

Saberes em forma de Abecedário: a Cartinha de João de Barros  
Knowledges in an a to z form: João de Barros' letter  
Veronique de Du da SILVA.....20

Ciclo do sono-vigília, horários escolares e desempenho acadêmico,  
Sleep-wake cycle, time class and academic performance  
John Fontenele ARAÚJO  
Patrícia Furtado LIMA  
Ana Lígia Medeiros DANTA.....30

Estamos a bordo: pressupostos da pesquisa ação em educação  
We are on board – presupposes of action – research on education  
Paulo César CEDRAN.....44

Ecos de uma viagem: Rocha Lima e a Escola Nova em Sergipe  
Echos from a trip: Rocha Lima and the New School in Sergipe  
Maria Neide Sobral da SILVA.....56

Práticas Curriculares: reflexões sobre o analfabetismo brasileiro  
Curriculum practices: reflexions on brazilian illiteracy  
João Sérgio Januzelle de SOUZA  
Míriam Cardoso UTSUMI.....69

A educação escolar católica em Ribeirão Preto-SP: Um estudo solene o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1918-1960) Catholic education in Ribeirão Preto/SP: a study on Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1918-1960) Alessandra Cristina FURTADO.....	81
O desafio de um percurso: exercício de refletir o aspecto metodológico do Ensino Religioso Exercise on reflecting the methodological aspect of Religious Education Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA.....	99
O Ensino de História para não historiadores Education of History for not historians Ricardo PACHECO.....	125
A prática pedagógica de Ensino de Literatura: uma proposta de transformação The pedagogical practice of Literature Teaching: a transformation proposal Vanilda Salignac de Souza MAZZONI .....	136
Uma reflexão sobre Estudos do Meio A reflexion on Field Studies Sandra Júlia Gonçalves ALBERGARIA.....	147
Leitura da paisagem e orientação geográfica: uma experiência didática Landscape reading and geographic orientation: didactic experience Hildor José SEER Lúcia Castanheira de MORAES.....	165
O que se aprende enquanto se brinca: o imaginário na sala de aula What learn when and during we play: the imaginary present in the class-room Renata Sieiro FERNANDES.....	181

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRE-SERVICE TEACHER**

Programa de formação inicial de professores: teoria e prática que relações?  
Teachers in initial formation program: theory and practice - which relations?  
João PRAIA  
Clara VASCONCELOS  
Manoel CONCEIÇÃO.....204

Os saberes psicológicos na formação de professores do Instituto de  
Educação do Rio de Janeiro (1932 - 1938)  
The psychological knowledge in teacher's formation on the Instituto de  
Educação do Rio de Janeiro (1932-1938)  
Karina Pereira PINTO .....221  
O curso de graduação em Pedagogia da UFF: fragmentos de sua história e  
a reforma curricular de 1993  
The graduation course in Pedagogy from UFF: fragments of its history and  
the curriculum reform of 1993  
Adrienne Ogêda GUEDES  
Iduina Mont'Alverne CHAVES.....246

A busca por saberes e práticas reflexivas: repensando a formação de  
professores e o ofício de ensinar  
The search to teacher's knowledge and reflecting practices: rethinking the  
teacher's education and the teaching  
Patrícia do Amaral COMARU  
Maria Antônia Ramos AZEVEDO.....265

Orientações para colaboradores .....280



Caros Leitores

Trazer a público mais um número da revista PLURES é sempre motivo de satisfação e de orgulho para nossa Instituição. A relevância social e científica desse periódico revela-se no amplo leque de temas discutidos numa perspectiva educacional, em artigos cujas temáticas interligadas evidenciam o diálogo entre os múltiplos saberes que compõem a proposta educativa. Trata-se de uma edição da revista de interesse amplo para todos nós, educadores.

Essa edição incorpora textos de autores tanto integrantes de nosso corpo docente e discente, como de pesquisadores pertencentes a outras instituições estaduais, nacionais e mesmo internacional, o que vem contribuir para ampliar os horizontes de análises, encaminhando discussões capazes de avançar o conhecimento sobre temáticas educacionais. Os artigos encaminhados pelos colaboradores oriundos de diferentes espaços revelam a abrangência acadêmica da Revista.

A ampliação do Conselho Consultivo em nível nacional e internacional, composto de intelectuais de diferentes instituições, responde aos anseios Editoriais de possuir, em seus quadros, consultores que venham colaborar com um olhar “estrangeiro” sobre os resultados de nossas investigações.

Esse número, também, apresenta uma outra conquista. Foi possível indexar a revista PLURES em dois Bancos de Dados nacionais, emprestando-lhe um perfil de interlocução com a comunidade acadêmica brasileira.

*Ericson Dias Mello*  
Magnífico Reitor do Centro Universitário Moura Lacerda



## EDITORIAL

É com satisfação que entregamos aos leitores o número quatro da Revista Plures Humanidades, cuja edição é dedicada aos 80 anos da Instituição Moura Lacerda, mantenedora do Centro Universitário Moura Lacerda, casa editora da Revista.

Com ênfase em Educação e continuando com sua proposta de ampliação a revista abre-se para contribuições de artigos provenientes de diferentes centros de estudos e pesquisas de âmbito nacional e internacional.

Inquirindo sobre a formação de professores, suas práticas, seus saberes e a sua efetiva participação nos projetos de transformação escolar, a temática apresentada nesse número da Revista debruça-se sobre questões cruciais, referentes ao trabalho docente e ao cotidiano das salas de aula, explorando as múltiplas direções tomadas por essas questões. Propiciando discussões entre os cruzamentos teóricos desencadeados para elucidá-las amplia, assim, a compreensão da escola, do ofício dos professores e do aprendizado dos alunos, no âmbito da dinâmica escolar. Nesses pontos é que a consideração da experiência dos atores sociais adquire toda a sua significação.

A partir dessas interrogações múltiplas e complexas é que o conjunto de artigos foi tomando seu próprio caminho, esquadrinhando sua própria feição, procurando reconhecer que uma realidade social não é a mesma, dependendo do nível de análise ou da escala de observação. Em sua maioria, os textos, atuando numa proposta de microescala, sem, contudo, perder as relações entre as abordagens macroanalíticas, buscaram compreender de que maneira aqueles retalhos de experiências deram acesso a lógicas sociais e simbólicas que são as lógicas do grupo, ou mesmo de conjuntos maiores. As considerações de determinados itinerários revelaram as singularidades de experiências e evidenciaram as formas pelas quais elas se desdobram em múltiplas apropriações, dando-lhes múltiplos sentidos.

Lançando um olhar mais atento sobre o passado da vida escolar e de seus saberes, o artigo **Saberes em forma de Abecedário** recupera historicamente a Gramática de João de Barros, publicada no século XVI (1543), em Lisboa. A autora que é doutoranda na Universidade Paris X – Nanterre – França, ilumina o abecedário ilustrado que abre a **Cartinha para Aprender a Ler**. Observa que a aprendizagem da leitura, nesse caso, não é mais um ato de alfabetização, mas sim de captação consciente e inconsciente

dos valores apresentados por João de Barros, que se fez missionário de uma cruzada lingüística ibérica.

No âmbito dos saberes escolares se encontra, também, o artigo **Sono-vigília, horários escolares e desempenho acadêmico**. Nele, estão apresentados resultados obtidos no Laboratório de Cronobiologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com estudos sobre o papel do ciclo sono-vigília no processo educativo.

Trata-se de uma reflexão sobre a questão do tempo e sua relação com os ritmos biológicos. Enfatiza o ciclo sono – vigília e seus impactos no desempenho escolar, apontando que a aprendizagem torna-se mais eficiente em alguns momentos do dia do que em outros.

**Estamos a Bordo – pressupostos de uma pesquisa – ação em – educação** é o título de um instigante texto em que o leitor irá se deparar com uma discussão sobre a questão da pesquisa – ação e da pesquisa – participante, analisando o processo de evolução das correntes de pesquisa educacional. O texto alerta para a necessidade do educador preocupar-se com a esfera política, dedicando –se a um projeto político transformador.

**Ecos de uma viagem: Rocha Lima e a Escola Nova em Sergipe** constitui-se num texto em que o Relatório efetuado pelo professor José Augusto de Rocha Lima é analisado. Trata-se de um relato onde é descrita a viagem por ele feita a São Paulo para “estudar os novos métodos e processos pedagógicos ali em prática, a fim de serem adotados na Instrução Pública de Sergipe”. A autora revela que o Relatório, com suas sugestões, tornou-se um móvel desencadeador de mudanças na Instrução Pública de Sergipe. Ressalta que a leitura desse documento altera os rumos da História da Educação sergipana, trazendo novas contribuições para os saberes sobre o escolanovismo naquele Estado, tema que, segundo a autora, foi minimizado pela historiografia local.

Discorrendo sobre as práticas escolares, o artigo **Práticas curriculares: reflexões sobre o analfabetismo brasileiro** traz aos leitores reflexões sobre essa candente questão que há muito perpassa pela sociedade. À luz da legislação, jornais, revistas, propostas governamentais como o Mobral e mais recentemente o Programa de Alfabetização Solidária, seus autores criticam o termo “erradicar” utilizado pelo atual presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em suas propostas para a questão do analfabetismo brasileiro. Os autores sugerem que o verbo “amenizar” seria mais

exequível do que a propalada promessa de “erradicação”.

No tocante às práticas curriculares o artigo **A educação escolar católica em Ribeirão Preto**, mais ligado à História da Educação, nos remete à metade do século XX, quando religiosas salesianas instalaram um colégio feminino na cidade, implementando uma proposta escolar baseada no “método preventivo” criado pelo padre D. João Bosco. A autora analisa o currículo, tanto para o antigo curso primário, como para o, então, ensino secundário. Baseando-se em depoimentos orais, recupera aspectos da cultura escolar, reconhecendo os sujeitos do aprendizado. A arquitetura do teatro da memória, como diz Michelle Perrot, “guarda ligações estreitas com o lugar que as mulheres ocupam na família e no meio social.” Nesse caso, a autora, por meio da memória, pode estudar rastros da educação feminina católica em São Paulo.

**O desafio de um percurso: o exercício de refletir o aspecto metodológico do Ensino religioso** aponta para a necessidade de se refletir sobre os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso, tendo em vista que esse campo, por ter sido nomeado como área do conhecimento, exige atenções e desafios para que se estabeleça uma agenda a ser percorrida diante de sua constituição em área do conhecimento.

Tratando sobre a prática curricular da disciplina História, o texto **O Ensino de História para não historiadores** desenvolve uma reflexão sobre as estratégias que poderiam ser desencadeadas, para se obter maior eficácia no ensino de História para educadores não-historiadores. Sugere que, para tal, seria interessante o educador oferecer, além das informações históricas, um mapa conceitual, explorando a sua procedência teórica e suas alterações no decurso do tempo. Entende que essa prática suscitará maior compreensão, engendrando um novo significado para a disciplina História no processo de formação de não historiadores.

Ainda no campo das práticas curriculares, o tema do ensino das disciplinas curriculares foi enriquecido com o texto **A prática pedagógica de ensino de literatura: uma proposta de transformação**. Nele, a autora propõe uma reavaliação das práticas pedagógicas em relação ao ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio, oferecendo aos educadores, sobretudo, àqueles ligados à área de letras, sugestões para sua prática docente.

O texto **Uma reflexão sobre Estudos do Meio** constitui-se numa instigante leitura sobre a experiência educacional de uma professora de

Geografia. Mostra-nos que o estudo do meio ambiente está inerentemente ligado tanto à Geografia, quanto a História. Acentua a interdisciplinaridade do estudo do meio ambiente, assim como a prática pedagógica. Recuperando a história dos estudos do meio ambiente em Escolas de Ensino Fundamental, na década de 1960, a autora demonstra que o envolvimento de professores e de alunos constitui-se em tarefa fundamental para preservação, desenvolvimento e conservação dos recursos naturais e bem-estar da humanidade

**Leitura da Paisagem e orientação geográfica: uma experiência didática** discorre sobre uma experiência realizada com alunos da disciplina de Geologia dentro de um Curso Técnico de Mineração. Tendo como espinha dorsal o estudo da paisagem, os autores concluem, a partir do referencial de Vygotsky, que a leitura mediada do campo facilita a formação de conceitos científicos, num processo de interação social professor- aluno.

Uma experiência escolar, de trabalhos pedagógicos com projetos temáticos em que o imaginário é a base para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e sensibilidades é tratada de forma interessante no artigo **O que se aprende enquanto se brinca: o imaginário na sala de aula.**

A Revista traz, ainda, um dossiê sobre o sempre renovado e atual campo da formação de professores. O terreno contemplado para as discussões dirige-se às práticas de formação para a educação docente.

O artigo **Programa de formação inicial de professores: teoria e prática que relações ?**, discutido por professores da Universidade do Porto, questiona o fato de que alguns professores permanecem distanciados das correntes epistemológicas contemporâneas, em que os contributos da Nova Filosofia das Ciências emergem, permanecendo “agarrados” ‘as perspectivas adquiridas ao longo de sua formação inicial. Apontam que, assim atuando, assumem-se como meros mediadores de saberes, muitas vezes passivos não antevendo a necessidade de uma formação contínua.

No artigo **Os saberes psicológicos na formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 a 1938)**, a autora apresenta uma análise sobre a inserção dos saberes psicológicos na formação de professores primários daquele período e discute de que forma a psicologia com suas diversidades e atravessamentos, atrelou-se à crescente industrialização e aos projetos de modernização do país.

Integrando estudos sobre a formação docente, o texto **O Curso de**

**Graduação em Pedagogia da UFF. Fragmentos de sua história e a reforma curricular de 1993** preocupa-se, inicialmente, em recuperar historicamente os itinerários percorridos pelo curso de formação de professores. Dirige-se, posteriormente, para a reforma curricular ocorrida na Universidade Federal Fluminense/Niterói, em 1993 destacando as mudanças ali ocorridas e os seus significados para a formação profissional.

O texto **A busca por saberes e práticas reflexivas: repensando a formação de professores e o ofício de ensinar** contribui com o dossiê na medida em que provoca reflexões sobre o ofício de professor, enfatizando o papel dos saberes docentes como uma atividade reflexiva que valoriza um novo pensar e fazer na prática pedagógica. Entende que, como educadores (as) e cidadãos (ãs), é fundamental partir-se de uma concepção educativa que se entretetece por eixos que vão se cruzando entre o contexto social, o compromisso moral e a participação política.

## CONSELHO EDITORIAL



**SABERES E PRÁTICAS CURRICULARES  
KNOWLEDGES AND PRACTICES ON EDUCATIONAL  
PROGRAMS**

**SABERES EM FORMA DE ABECEDÁRIO:  
A CARTINHA DE JOÃO DE BARROS**  
**KNOWLEDGES IN AN A TO Z FORM:  
JOÃO DE BARROS' LETTER**

Véronique Le Dü da SILVA\*

**Resumo**

*No século XVI é publicada a Gramática de João de Barros. Um abecedário ilustrado abre a **Cartinha para Aprender a Ler**. A ordem alfabética estrutura diversos saberes representados por belas imagens renascentistas. A aprendizagem da leitura, neste caso, não é mais um ato de alfabetização, mas de captação consciente e inconsciente dos valores apresentados por João de Barros, que se fez missionário de uma cruzada lingüística ibérica. Uma análise detalhada do abecedário ilustrado revelará os três planos de leitura que permeia a Cartinha, transformando-a num documento original e singular.*

**Unitermos:** João de Barros, Cartinha para Aprender a Ler, Alfabeto, Abecedário, Leitura.

**Abstract**

*João de Barros' "Gramatica" was published in the sixteenth century. An illustrated spelling book constitutes the first part of the "Cartinha para Aprender a Ler". Various fields of knowledge are structured in alphabetical order with each one illustrated with drawings typical of the Renaissance era. Through this approach, learning how to read is no longer a process of alphabetization but the conscious and unconscious teaching of the values established by the author who becomes the missionary of a hiberic linguistic crusade. A detailed analysis of this illustrated spelling book will reveal the three different levels of interpretation found throughout the book which shows the true and remarkable originality of this document.*

**Key-Words:** João de Barros, Cartinha para Aprender a Ler, alphabet, spelling book, reading

---

\* Doutoranda na Universidade Paris X – Nanterre – França.  
E-mail: ilv2@wanadoo.fr

# INTRODUÇAM

pera aprender a ler.



Figura 1. Abecedário da Cartinha João de Barros (cópia do século XVIII)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A edição com a qual trabalho é uma cópia do século XVIII e pertence à Biblioteca Mário de Andrade em São Paulo. A última página da Cartinha menciona a data de 1539. Ora, constam em vários artigos e ensaios que a 1ª publicação desta obra teria sido em 1540. Segundo José Lemos Monteiro, In: "As ideias gramaticais de João de Barros", os exemplares de 1540 da *Grammatica da língua portuguesa* com a Cartinha encontram-se na Biblioteca da Ajuda em Lisboa, na Biblioteca Municipal de Évora e na Biblioteca Municipal de Rouen. Há também uma reprod. facsim. da *Gramática da língua portuguesa; Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha* (1540) organizada por Maria Leonor Carvalhão Buescu publicado em 1971 em Lisboa, pela Faculdade de Letras.

Em 1539 é editada em Lisboa por Luís Rodrigues *A Gramática da Língua Portuguesa* onde João de Barros, historiador e pedagogo, procura normatizar a língua portuguesa. *A Gramática da Língua Portuguesa* é formada por quatro obras autônomas e complementares: a *Cartinha para Aprender a Ler*, a *Gramática*, o *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem* e o *Diálogo da Viciosa Vergonha*. Embora o conjunto apresente algumas contradições, a obra não deixa de ser detalhada e inovadora. Concebe um ensino completo de uma língua vernácula; o português. Abrindo com a aprendizagem das primeiras letras, seguindo com o estudo normativo da língua portuguesa e terminando com conceitos morais em forma de diálogo, o estudo se torna progressivo.

A preocupação pedagógica, o respeito do *infans*, o conceito de esforço intelectual através do jogo e da interpretação iconográfica, as composições dialogadas, os caracteres morais e cristãos mostram que *A Gramática da Língua Portuguesa* é uma obra fundamentalmente humanista e cristã.

A *Cartinha para Aprender a Ler* de João de Barros, primeiro grau do saber lingüístico, é um compêndio de 69 páginas formado por um alfabeto ilustrado de vinte e duas letras, um alfabeto onde se incluem “algumas letras dobradas” (BARROS, 1539) de trinta e uma letras, uma roda silábica, um silabário e as principais orações cristãs. Enquanto se aprende a soletrar as letras aprende-se a rezar. De fato, são 23 páginas dedicadas à aprendizagem da leitura e 46 à prática das orações. Apesar desta desigual distribuição a *Cartinha para Aprender a Ler* é surpreendente pois revela o fruto de uma elaboração técnica e intelectual muito pessoal. A reflexão visa a criação de um compêndio estruturado para o ensino de Primeira Letras.

Enfim, qual é sentido da palavra “ler” na época de João de Barros? O que significava “aprender a ler”? Se nos referirmos aos métodos usados pela escolástica e pelos humanistas parece claro que o verbo *ler* não alude diretamente à alfabetização em si, mas à apreensão de um conhecimento. Ler é conhecer, é saber. Saber a partir da memorização. Copiavam-se as leituras feitas em voz alta pelo clero secular; responsável pela educação durante toda a Idade Média, sem as compreender através de uma análise. A memorização facilitava a aprendizagem das disciplinas religiosas e do latim. Eram intermináveis cópias de leituras, de cantos, cômputos eclesiásticos, Salmos da Santa Escritura e das obras de Virgílio e Ovídio. A

leitura do mundo também foi feita pelos *Abcs poéticos* cantados e salmodiados pelo clero secular ou por poetas àqueles que não sabiam ler<sup>2</sup>. São poemas compostos em ordem alfabética que tratam de um saber e que procuram ordenar e ilustrar alfabeticamente os elementos principais e constitutivos destes saberes. Os temas variavam podiam ser temas religiosos, morais, históricos, amorosos... O ritmo, as repetições das palavras começadas pela letra anunciada em cada estrofe, o emprego de vários jogos retóricos favoreciam a memorização e a vocalização. Como o alfabeto unia-se à poesia, a leitura associava-se à memorização do saber.

Enfim, no século XVI, devido ao crescimento das trocas comerciais, ao crescimento da burguesia, à preocupação política de ensinar-se a língua vernácula aos povos colonizados, de proteger a fé cristã diante do protestantismo crescente, houve um estímulo à criação progressiva de escolas de ler, escrever e contar. Mas o desenvolvimento foi lento e esparso. Durante muito tempo ainda, o ensino de Primeiras Letras na sociedade cristã era feito pelos mestres que administravam aulas particulares aos filhos dos nobres aristocratas na esfera privada de suas próprias casas. Os Mestres de Escola não possuíam compêndios ou métodos de ensino como os professores contemporâneos. Para completar suas aulas, eram capazes de criar seus próprios abecedários e silabários, que, quando impressos, podiam compor uma só página como o *Tabulae ABC Dariae Pueris* (1544), no qual o abecedário (*Tabulae Abcdariae Pueriles*), o silabário (*Tabula Syllabrum*) e a *Oração do Domingo (Oratio Dominica)* apareciam juntos. As formas eram variáveis, mas a estrutura permanecia a mesma, ou seja, a apresentação rápida das etras, uma composição silábica e as principais orações cristãs.

Geralmente as mães de famílias abastadas cuidavam da educação de suas filhas, preparando-as para o casamento. Pode-se perceber que a prática da leitura e da escrita, duas faces do ensino de Primeiras Letras, não tinham o mesmo valor. Ensiná-las a ler era dar-lhes a possibilidade de praticar a fé cristã e protegê-las dos perigos que ameaçavam suas almas. Ensiná-las a escrever representava a liberdade, uma certa autonomia, portanto, um perigo para o homem e para a sociedade. As moças eram educadas para servirem de aparato aos homens e para garantir o bem-estar de sua família.

Saber ler, em certos casos, podia até chegar a ser um pecado. Fernandes

---

<sup>2</sup> Assunto da minha tese de doutorado sob a orientação da professora Idelete Muzart Fonseca dos Santos pela Universidade de Nanterre Paris X.

Gonçalo Trancoso, autor português, em *Contos & História de Proveito & Exemplo*, obra cujo teor moral e cristão é incontestável, apresenta em forma epistolar uma personagem que ‘deseja’ aprender a ler<sup>3</sup>. Esta senhora pediu-lhe que mandasse um ABC, ou seja, uma *Cartilha*. Mas Trancoso responde vigorosamente com um *Abc Poético* proverbial sublinhando previamente que :

“..vossa merce deve [...] deixar o desejo de saber ler, pois já é casada, e passa de vinte anos de idade. Porém, se este conselho não lhe parece bom, ou ainda que o é, se a não satisfaz, por obedecer a seu rogo, fazendo o que me pede lhe mando aqui com esta um *Abc*, que vossa mercê, aprenderá de cor, e sabido, levemente com ajuda de Deus aprender o mais que lhe for necessário...”<sup>4</sup>

Enfim, a palavra leitura assim é íntima da noção de conhecimento. Quer nas *Cartilhas* como nos *Abcs poéticos*, o alfabeto desempenha um papel fundamental na aprendizagem. O saber é ordenando, facilitando sua memorização. Nos *Abcs poéticos* os saberes são pronunciados alfabeticamente em versos e seguem o ritmo sonoro da poesia. Os *Abcs poéticos* são poesias. De forma geral, nas *Cartilhas*, o ABC é recitado em ritmo lento e monótono, mas na *Cartilha para Aprender a Ler*, de João de Barros, os saberes saltam aos olhos. Através da ordenação alfabética, que estrutura as ilustrações, o aluno primeiro é seduzido pelas imagens e pode sentir prazer em aprender a palavra a que se referem, ligando-se ao alfabeto. Eis a beleza e a riqueza de seu Abecedário.

Agora, podemos nos questionar sobre qual foi a intenção de João de Barros, ao criar um Abecedário ilustrado, e buscar descobrir como procurou ordenar o mundo dos descobrimentos e comunicar o seu pensamento humanista cristão.

João de Barros dedica *A Gramática* ao infante Dom Filipe de seis anos. Mas, segundo Ferdinand Denis, a origem deste compêndio teria sido outra. Ele afirma o seguinte:

---

<sup>3</sup> TRANCOSO, Gonçalo Fernandes , “Conto XX. Que he hua carta do Autor a hua senhora, com que acaba a primeira parte destas historias e contos de proveito e exemplo. E logo começa a segunda, em que estam outras historias notaveis, graciosas, e de muito gosto, como se vera nellas”. In: *Contos & História de Proveito & Exemplo*, Ed. Fac-similada, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1982, p. 53-54, conto XX.

<sup>4</sup> Idem. p. 53-54

<sup>5</sup> Internet: [www.unicamp.br/iel/memoria/base temporal/Didatica/aidXVI\\_n3htm](http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Didatica/aidXVI_n3htm)

«On voit dans l'intéressante biographie de Séverin de Faria que la petite grammaire composée par le célèbre historien fut écrite en réalité pour une sorte de Maison destinée là des Orientaux ou si on l'aime mieux a des Africains, à des Persans et même à des Hindous qu'on avait réunis à Lisbonne pour les renvoyer ensuite dans leurs pays sachant la langue de leurs nouveaux vainqueurs.»<sup>5</sup>

De fato, embora fraco, o desenvolvimento do estudo de Primeiras Letras em Portugal no século XVI foi agregado à evangelização e à colonização. Associaram-se os *Catecismos* às *Cartilhas*, formando as *Cartinhas*<sup>6</sup>. O fortalecimento de Portugal nas colônias através do bilinguismo favoreceu a publicação de *Cartilhas* impressas com estruturas similares: abecedário, silabário e orações cristãs que eram mandadas para a Ásia e para a África em caixas inteiras. Maria Leonor Buescu, filóloga portuguesa, explica que, já no começo do século XVI, as *Cartinhas* portuguesas participavam do projeto de unificação lingüística e de evangelização nas colônias portuguesas. Estes pequenos compêndios impressos em papel frágil seguiam para as colônias e serviam de suporte ao ensino de uma segunda língua que se tornaria a primeira: o português.

Dentro desta perspectiva, João de Barros foi ativo e armou-se da língua, investindo-se numa verdadeira cruzada ibérica.<sup>7</sup> A partir de uma análise detalhada do Abecedário poderemos compreender como reuniu e concentrou estas questões de modo muito pessoal, criativo e inovador.

*Introduçam pera aprender a ler*, ou seja, o Abecedário, abre a *Cartinha* de João de Barros. São 22 letras latinas distribuídas em 2 páginas. Na primeira, estão as letras de A a M e na segunda página, as de N a Z. Cada letra está enquadrada e sobre ela há uma ilustração. Acima de cada ilustração está escrito um substantivo em português, que corresponde à letra e à ilustração. João de Barros criou, assim, um Abecedário de beleza excepcional, constituído por uma ordem fônica elementar (a seqüência de letras): o alfabeto de letras latinas, por um jogo de imagens correspondentes a campos

<sup>6</sup> Termo usado pelos portugueses.

<sup>7</sup> “Qual será logo a linguagem que nesta tenra e delicada idade de vossa alteza mais natural e obediente vos deve ser, senão a vossa portuguesa, de que vos Deus fez príncipe e rei em esperança. Aquela que em Europa é estimada, em África e Ásia por amor, armas e leis tão amada e espantosa; que por justo título lhe pertence a monarquia do mar e os tributos dos infiéis da terra. Aquela que como um novo apóstolo, na força das mesquitas e pagodes de todas as seitas e idólatras do mundo, despregando e vencendo as reais quinias de Cristo: com que muitos povos da gentildade são metidos em o curral do senhor”.

lexicais específicos e seus nomes respectivos.

O alfabeto estrutura e ordena, formando uma seqüência que se memoriza com facilidade e que é reconhecível pelo aluno. A inicial de uma palavra serve de referência alfabética. A partir desta ordem, cria-se um modelo que será interiorizado. Este modelo constitui um determinado signo. Ora, na *Cartinha*, o significado exprime-se a partir da imagem que esclarece o sentido do signo. O significante aqui representado por sua forma gráfica (a-r-v-o-r-e) se transformará em forma acústica durante a aprendizagem.

Ainda no século XVI, os Abecedários não resolviam a questão da combinação das palavras para formar os sentidos. Limitavam-se a apresentar rapidamente o alfabeto latino seguido de tabelas intermináveis de combinações silábicas. Podemos distinguir duas famílias de Abecedários: na primeira, cada letra é completada por uma imagem, na Segunda, cada letra do alfabeto corresponde à inicial de uma palavra. João de Barros associa estas duas formas e cria um espécie de “index”, um modo de classificação muito pessoal dos saberes.

De fato, este modo de classificação apresenta níveis de complexidade imperceptíveis, formando teias de leitura que criam diálogos sugestivos e inconscientes entre mestre e aluno.

Num primeiro grau de leitura, João de Barros parece ditar por símbolos a conduta do pedagogo diante da aprendizagem. Se dividirmos o abecedário em dois, no centro está a letra **L (11°) – LIVRO** e a imagem de um livro fechado. O ensino começa pela primeira letra do abecedário – **A (1°) - ARVORE**, a letra **Z (22°) – ZODIACO** termina-o. Nestes três símbolos, comuns ao Renascimento, já podemos afirmar que o céu (o zodíaco) e a terra (a árvore), estando nas pontas do alfabeto, sugerem a idéia de união (união entre a terra e o céu = a Criação). O alfabeto é uma ordem infinita e circular. Ora, a composição das letras entre si é infinita, as letras compõem as palavras, e as palavras exprimem sentidos, e os sentidos levam ao conhecimento. Na Antiguidade, acreditava-se que as letras, os sons e as palavras representavam o conjunto dos elementos da Criação. Ora, o pensamento renascentista retomou muitos valores da Antiguidade e o Abecedário da *Cartinha*, de João de Barros, parece estar de acordo com este conceito.

Da árvore da Vida (**A – ARVORE**), símbolo da Ressureição, da vida cristã, do Conhecimento, o homem (representado pela letra **H-HOMEM**) precisa ir em direção aos “segredos” ainda desconhecidos (o **LIVRO** fe-

chado – letra **L**) que lhe podem ser “revelado” pelo conhecimento lingüístico, cultural e metafísico.

Ao mesmo tempo, exprimem-se várias imagens, ressaltando elementos culturais que formam um segundo nível de leitura. Salta-nos aos olhos o conjunto lexical relativo ao mar, que evoca as viagens marítimas portuguesas. O Abecedário nomeia a fauna marítima (**K – KAGADO** (tartaruga)), **X – XAROCO** (espécie de peixe), um símbolo do universo imaginário marítimo (**S – SEREIA**), instrumentos de navegação (**N – NAVIO, Q – QUADRANTE**), objetos pessoais e caseiros que podem ser levados durante as viagens (**C – CESTA, D – DADO, E - ESPELHO, F – FOGAREIRO, J - JARRA, P - PENTE, T-TESOURA, e V – UIOLA**<sup>8</sup>: instrumento nacional português e uma arma de defesa (**B-BESTA**))

Enfim, à leitura simbólica e cultural une-se uma interpretação metafísica e espiritual. João de Barros parece ter sugerido o uso da prudência como qualidade moral e intuitiva, importante para o desenvolvimento do homem através do **R-RAPOSA**, do **G-GATO**. O conhecimento metafísico e espiritual também está representado no **M-MOUCO**, no **E-ESPELHO**, e no **O-OLHO**. Estes três símbolos remetem à mesma idéia, isto é, o Conhecimento que penetra nas trevas da ignorância e eleva o homem. O moucho é o símbolo do mistério, o espelho, no qual uma lua cheia em forma de rosto sorri ao aluno/leitor, parece sugerir o conhecimento alegre das profundezas de si, o conhecimento de seu duplo. Enfim, um grande olho aberto representa Deus, o Criador, grande arquiteto do Universo capaz de penetrar todos os segredos.

Enfim, o Abecedário da *Cartinha para Aprender a Ler*, de João de Barros, é uma metáfora do Universo. Ensina-se a ler através da imagem, impregnando-se de cada plano de leitura (consciente ou inconscientemente). Assim, o alfabeto, além de ensinar a língua, transmite gradualmente um Conhecimento. Estes degraus da grande escada do Conhecimento, da qual o Deus cristão está olhando<sup>9</sup>, são representados pela língua, pela cultura, pela moral e pelo espírito.

Para concluir, é preciso lembrar que não é incomum ordenar os saberes com o auxílio do alfabeto, seja em forma poética, em capítulos ordena-

---

<sup>8</sup> U = V

<sup>9</sup> A letra O (olho - Deus) é uma letra circular, infinita como o próprio alfabeto unido a pela terra (A) e pelo céu (Z).

dos pelo alfabeto, em listas alfabéticas, ou em *Cartinhas*. De fato, a *Cartinha*, de João de Barros, é muito singular e inovadora em termos formais, pois relaciona as letras do alfabeto às imagens, concentrando aspectos do pensamento de João de Barros como homem renascentista, cristão e humanista e ensinando a ler. É importante ver em João de Barros um missionário que investiu numa cruzada lingüística ibérica. Sua *Gramática* participou da realização de seu ideal como método de aprendizagem da língua vernácula. Foi, de fato, um veículo de transmissão de um mundo em português. A *Cartinha para Aprender a Ler* abre a *Gramática* e resume alguns conceitos fundamentais para a compreensão deste novo mundo, que se apresenta aos povos colonizados. Aqui, não se fala mais de alfabetização, mas de aprendizagem da língua. Ordenam-se os saberes e os conceitos em ordem alfabética, formando um belo Abecedário ilustrado.

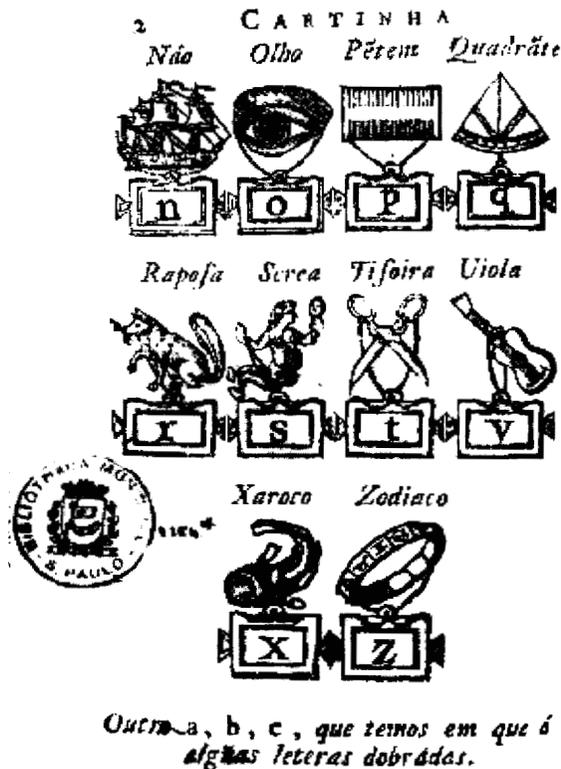


Figura 2. Abecedário da Cartinha João de Barros (Cópia do Século XVIII)

**BIBLIOGRAFIA**

ANSELMO, A. J. **Bibliografia das Obras Impressas em Portugal no Século XVI**. Lisboa: Oficina Gráfica da Biblioteca Nacional, 1926.0

BUESCU, M. L. Babel e a ruptura do signo. **A Gramática e os Gramáticos Portugueses do século XVI**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.

LAZARD, M. **Images Littéraires de la Femme à la Renaissance**. Paris: PUF, 1985.

MAILARET, G. e VIDAL J. **L'histoire mondiale de l'éducation**. Paris: PUF, 1981.

MANGUEL, A. **Une histoire de la lecture**. Paris: Actes Sud, 1998.

JEHEL, G. e RACINET, P. **Education et Culture dans l'Occident Chrétien, du XI<sup>e</sup> siècle - milieu du XV<sup>e</sup> siècle**. Paris : Edition du Temps, 1998.

TRANCOSO, G. F. **Contos & História de Proveito & Exemplo**. Ed. Fac-similada. Lisboa, Biblioteca Nacional, 1982, p. 53-54, conto XX.

## CICLO SONO-VIGÍLIA: HORÁRIOS ESCOLARES E DESEMPENHO ACADÊMICO

### SLEEP-WAKE CICLE: TIME CLASS AND ACADEMIC PERFORMANCE

*John Fontenele ARAÚJO \**  
*Ana Lúgia de Medeiros DANTAS\*\**  
*Patrícia Furtado LIMA \*\*\**

#### **Resumo**

*Um dos temas que tem sido privilegiado no meio acadêmico atualmente é o tempo. Falamos do tempo no sentido de sua apropriação pelos seres vivos e, neste aspecto, estamos nos referindo aos ritmos biológicos. Além do crescente desenvolvimento do conhecimento dos mecanismos genéticos e fisiológicos que controlam os ritmos biológicos, tem crescido também a aplicação destes conhecimentos na sociedade. A descoberta de doenças intrínsecas dos distúrbios da ritmicidade biológica, bem como as conseqüências para a saúde humana da perturbação dos ritmos biológicos é hoje uma realidade. Dentre os ritmos biológicos, o ciclo sono-vigília é um dos mais evidentes e por isso um dos mais estudados nos seres humanos. Neste trabalho apresentaremos uma síntese dos nossos estudos acerca do papel do ciclo sono-vigília no desempenho escolar.*

**Unitermos:** *Ritmos biológicos, ciclo sono-vigília, desempenho acadêmico, horário escolar, organização temporal escolar*

#### **Abstract**

*One of the subjects that have been privileged in the half academic currently is the time. We say about the time in the direction of its appropriation for the beings livings creature and in this aspect we have in mind the biological rhythms. Beyond the increasing of the knowledge of*

---

\* Pesquisador do CNPq. – Professor do Centro de Biociências da UFRN – Laboratório de Cronobiologia, Departamento de Fisiologia, Centro de Biociências - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: araujo@cb.ufrn.br

\*\* Pesquisadora do Centro de Biociências da UFRN

\*\*\* Pesquisadora do Centro de Biociências da UFRN

*the genetic and physiological mechanisms that control the biological rhythms, the application of these knowledge in the society has also grown. The discovery of intrinsic illnesses of the disorder of the biological rhythms as well as of the consequences for health human being of the disturbance of the biological rhythms is today a reality. Among the biological rhythms, the sleep-wake cycle is one of the most evident and therefore of the most studied in the human beings. In this work we will present a synthesis of our studies where we study the hole of the sleep-wake cycle in the educative process.*

**Key-words:** *Biological rhythms, sleep-wake cycle, academic performance, time class, temporal organization of school.*

Um dos objetivos de uma escola é a aprendizagem e esta é um dos principais meios para que o processo de aprendizagem ocorra. Sendo a escola uma instituição centrada fundamentalmente na aprendizagem, a organização escolar deve ser orientada também para este objetivo. Há diversos estudos mostrando os fatores que devem orientar uma organização escolar eficiente. Um novo aspecto vinculado à organização escolar, que surgiu como um fator fundamental para que seu objetivo seja alcançado, é a organização temporal das atividades escolares. Algumas experiências internacionais, segundo as quais a organização temporal das atividades escolares tem sido reportada na literatura, merecem destaque os estudos de EPSTEIN et. al. (1998) em Israel e WROBEL (1999) e KUBOW et. al. (1999) no estado de Mineápolis – EUA. No Brasil, um estudo experimental foi realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estas preocupações quanto à organização temporal nas escolas estão relacionadas principalmente com o ciclo sono-vigília.

Dois aspectos do ciclo sono-vigília são fundamentais ao processo de aprendizagem. Primeiro, como o ciclo sono-vigília é um ritmo circadiano controlado pelo relógio biológico, que determina as variações das funções humanas durante o dia, a aprendizagem torna-se mais eficiente em alguns momentos do dia do que em outros. Em segundo, é conhecido que a fase de sono é fundamental para o processo de aprendizagem.

Vários estudos evidenciam que o processo da consolidação da memória está relacionado com o sono. Pois a organização do sono é modificada quando uma tarefa de memória é realizada previamente ao sono tanto em

animais (HENNEVIN et. al., 1995) quanto em humanos (MAQUET, 2001). Os neurônios, envolvidos em uma ação recente durante a vigília, são reativados durante o sono, posteriormente à atividade de treino, no hipocampo de roedores (PAVLIDES & WINSON, 1989; WILSON & MCNAUGHTON, 1994; KUDRIMOTI et al., 1999; LOUIE & WILSON, 2001) e no córtex humano (MAQUET et.al., 2000). A privação de sono altera a performance de uma tarefa aprendida anteriormente a esta, em animais (HENNEVIN et. al., 1995; SMITH, 1995) e em humanos (MAQUET, 2001). Os estudos com privação de sono sugerem que a ocorrência de um período de sono, durante as primeiras horas após uma sessão de treinamento em animais (HENNEVIN et. al., 1995; SMITH, 1995) ou durante a primeira noite após treinamento em humanos (STICKGOLD et. al., 2000), tem um papel crítico e fundamental na consolidação da memória, quando avaliado por um teste de performance comportamental realizado posteriormente. Embora não sejam conhecidos os mecanismos funcionais envolvidos no processamento da memória durante o sono, todavia sabemos que a consolidação da memória a longo prazo depende de uma boa qualidade de sono.

Neste trabalho apresentaremos uma síntese dos estudos realizados no Laboratório de Cronobiologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo foi estudar o papel do ciclo sono-vigília no processo educativo.

## **Metodologia**

### **Sujeitos**

Nosso estudo foi realizado longitudinalmente com alunos de uma turma do curso de medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, entre 1999 e 2001. Participaram 31 estudantes, sendo 19 homens e 12 mulheres, com média de idade de  $20,54 \pm 2$  anos. Todos os participantes eram estudantes profissionais não executando quaisquer outras atividades não relacionadas com o curso de medicina.

## **Os Experimentos**

Os dados aqui apresentados são relativos a três experimentos realizados em três momentos distintos. Somente foram incluídos os dados dos estudantes que participaram dos três experimentos.

Cada experimento foi realizado em um período do curso médico assim especificado: Experimento I no 3º semestre; Experimento II no 4º semestre e Experimento III no 7º. Os dois primeiros pertencem ao ciclo básico do curso e o último, ao ciclo profissional, no qual os estudantes já passam a ter contato com o doente e participam nas escalas de plantão no hospital universitário. Em cada experimento os estudantes estavam submetidos a diferentes padrões de horários de aulas. Nos experimentos I e III as aulas iniciavam às 7:00h da manhã e no experimento II às 10:00h.

No experimento I, foram estudados o padrão do ciclo sono-vigília, a qualidade de sono e se havia relação entre estas duas variáveis e o desempenho acadêmico dos estudantes, com o objetivo de avaliar a influência do padrão do ciclo sono-vigília no desempenho acadêmico. No experimento II comparamos o padrão do ciclo sono-vigília e qualidade de sono entre os dois semestres, um semestre com início das aulas às 7:00h e outro às 10:00h, com o objetivo de estudar o efeito do horário escolar (início das aulas cedo *versus* início das aulas tarde) no padrão do ciclo sono-vigília. No terceiro experimento, estudamos o padrão do ciclo sono-vigília e a qualidade de sono em um semestre (7º) do ciclo profissional, no qual o horário das aulas retornava para às 7:00h e os alunos já tinham atividades de plantões.

### **Protocolos**

Os sujeitos preencheram uma ficha de identificação e assinaram um termo de consentimento esclarecido para participar do estudo. Um questionário para avaliar a qualidade de sono foi aplicado, utilizando o Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh –IQSP (BUYSSE et al, 1989). Este questionário consiste em 10 questões relacionadas a hábitos de sono, com uma escala de escores de 0 a 20 pontos, sendo que escores com valores acima de 5 indicam baixa qualidade de sono.

No estudo realizado no 3º e 4º semestres, os sujeitos preencheram um diário de sono durante duas semanas consecutivas (incluindo três fins de semana), no qual relataram os horários de início e fim do sono. A partir dos dados do diário de sono, foi elaborado um índice de irregularidade do sono, obtido através do desvio-padrão do início do sono.

A partir do 4º semestre, foi utilizado um questionário de hábitos de sono, e como havia uma forte correlação entre os dados do diário de sono e do questionário de hábitos de sono, os dados correspondentes às médias

de início e duração de sono do 7º semestre foram obtidas a partir deste último.

Para classificar a amostra em matutinos, indiferentes ou vespertinos, utilizamos a versão em português do questionário para classificação do cronotipo de HORNE & ÖSTBERG (1976) para os experimentos I e II.

O desempenho dos estudantes foi avaliado por meio das notas obtidas em uma avaliação curricular da disciplina de Microbiologia, realizada no período de coleta de dados do 3º semestre.

### **Análise dos dados**

Para determinação da homogeneidade da amostra, foram construídos gráficos de distribuição normal com os dados coletados do questionário de Horne & Östberg e do IQSP. Para procurar relações entre as variáveis quantitativas do sono (início do sono, fim do sono, duração do sono) e variáveis qualitativas (IQSP e Cronotipo) com o desempenho acadêmico, foi utilizado um teste de modelo de regressão múltipla com ANOVA. Um teste de amostras pareadas foi utilizado para comparar os resultados da qualidade de sono (IQSP), do início e duração do sono entre os diferentes semestres, além da comparação entre semana e fim de semana.

### **Resultados e discussão**

#### **Ciclo Sono-Vigília e Desempenho Acadêmico.**

A análise do questionário de Horne & Östberg revelou uma distribuição normal dos sujeitos nos diferentes cronotipos, com a maioria sendo classificada como indiferente (71,4%), 14,3% como matutinos e 14,3% como vespertinos. Uma análise de regressão linear entre os dados de cronotipo e os dados de início de sono do diário de sono mostrou uma relação estatisticamente significativa ( $p < 0,04$ ), revelando que os dados obtidos por ambos protocolos mostram-se coerentes. Por outro lado, não encontramos uma relação estatisticamente significativa entre os valores de cronotipo e a duração do sono, ou seja, a duração média do sono era similar entre os matutinos e os vespertinos.

A análise da regularidade do ciclo sono-vigília mostrou que 42,5 % dos estudantes apresentavam um padrão irregular do ciclo sono e vigília. Além da irregularidade, a análise da qualidade de sono, através do proto-

colo índice de qualidade de sono de Pittsburg (IQSP), mostrou que 45 % dos estudantes apresentavam qualidade de sono ruim. A duração média do sono nos estudantes foi de 6 horas e 37 minutos, mostrando que os mesmos estavam parcialmente privados de sono. Além disso, uma comparação da duração de sono entre os dias de semana e o final de semana mostra que, durante o final de semana, há uma expansão do sono, o que significa que os estudantes apresentam um padrão de restrição do sono, na semana, e expansão do sono, fim de semana. O padrão de aumento da duração de sono, durante o fim de semana em relação à semana, é denominado “efeito sanfona” e constitui um forte indício de privação parcial de sono, já que os estudantes, não dormindo o suficiente durante a semana, tentam recuperar seu sono quando não têm a obrigação de acordar cedo. Considerando a idade e o estado de saúde dos estudantes, estes dados são preocupantes, quando comparamos com o que tem sido encontrado nos estudos epidemiológicos com a população em geral. Outros estudos têm mostrado que estudantes sem redução da duração de sono (como duração de sono de 7h e 30 min), mas com um padrão irregular do ciclo sono-vigília, apresentam sonolência diurna (MANBER et. al., 1996; TROCKEL et al., 2000). JEAN-LUIS et. al., (1998) mostrou uma relação entre a sonolência diurna e o estado de humor entre estudantes universitários.

Ao compararmos o padrão de sono de cada sujeito com o seu desempenho acadêmico (notas obtidas na avaliação), encontramos correlações significativas entre início ( $p < 0,001$ ), duração ( $p = 0,001$ ) e irregularidade ( $p = 0,049$ ) do sono com o desempenho dos estudantes. Verificamos que os alunos que apresentaram pior performance acadêmica tiveram um sono mais irregular, ou seja, com maior desvio-padrão de início do sono, início de sono atrasado e menor duração do sono. O modelo de regressão múltipla mostrou que as variáveis início de sono, duração do sono e irregularidade, são variáveis que podem prever o desempenho acadêmico (Tabela 1), coincidente com os dados da literatura. WOLFSON e CARSKADON (1998) mostraram pior performance acadêmica em alunos que tiveram menor duração e maior atraso no início do sono. Outros trabalhos têm sugerido que o padrão do sono também influencia a capacidade de se manter alerta e de tomar decisões, entre outras performances cognitivas (JEWETT et al., 1999; HARRISON, HORNE, 1999). Nossos resultados são uma confirmação comportamental da relação entre o ciclo sono-vigília e a aprendizagem.

*Preditoras*: início de sono, duração do sono e irregularidade do sono.

Variável dependente: desempenho acadêmico.

Modelo: Soma dos quadrados 169,666; grau de liberdade 34; média dos quadrados 13, 098,  $F = 4,027$  e significância 0,005.

**Tabela 1. Modelo de regressão múltipla para variáveis do ciclo sono-vigília que prevêm o desempenho acadêmico.**

Embora a aprendizagem seja determinada por múltiplos fatores, consideramos que a baixa qualidade de sono e o padrão irregular do ciclo sono-vigília tenham contribuído de forma importante para o desempenho dos estudantes, por acreditarmos que a amostra era homogênea. Defendemos, portanto, a hipótese de que o sono contribui com a aprendizagem.

**Efeito do Horário Escolar.**

No experimento II buscamos investigar quais seriam os fatores que estariam contribuindo com a baixa qualidade de sono e sua irregularidade. Nossa hipótese era que a baixa qualidade de sono e sua irregularidade eram devidas ao esquema temporal do horário escolar.

Os resultados do experimento II mostraram que o padrão do ciclo sono-vigília foi modificado após a mudança do horário escolar. Neste segundo experimento, o início das aulas era mais tarde (às 10:00h). Desta forma, os estudantes poderiam acordar mais tarde, bem como dormir mais tarde. Nossos resultados mostraram que os estudantes passaram a dormir mais tarde (00:25h *versus* 23:47h) durante os dias de semana e no final de sema-

na (01:14h *versus* 00:18h). Ao avaliarmos o tempo médio de sono, observamos que o tempo de sono aumentou durante os dias da semana (7:17h *versus* 6:37h), mostrando, que embora os estudantes dormissem mais tarde, a duração do sono era maior, desaparecendo o “efeito sanfona”, ou seja, a duração de sono nos dias de semana é idêntica à do final de semana, mostrando que não existe privação de sono (Tabela 2).

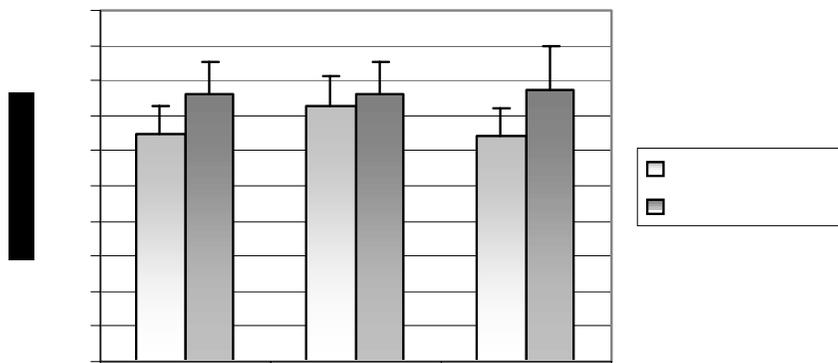
Um outro dado que contribuiu com nossa hipótese foi o resultado da qualidade de sono, pois, neste experimento, o valor médio do IQSP foi de 3,87, enquanto que, no semestre anterior, o valor foi médio do IQSP foi de 5, mostrando uma melhora na qualidade de sono.

Com os resultados deste segundo experimento podemos concluir que o horário é um dos fatores determinantes do padrão do ciclo sono-vigília e da qualidade de sono. Todavia, podemos explicar estes resultados, sugerindo a melhora na qualidade de sono e do padrão do ciclo sono-vigília como um efeito da própria experiência, pois durante os experimentos os estudantes poderiam ter sido induzidos a melhorar o padrão do ciclo sono-vigília, e que esta melhora na qualidade de sono não foi devida à mudança no horário das aulas. Ou seja, os resultados poderiam ser explicados como um efeito “placebo”, um viés do próprio experimento. Para confirmar nossa hipótese, realizamos o terceiro experimento em que os estudantes teriam o mesmo horário escolar anterior, com início das aulas as 7:00h. Assim, poderíamos avaliar os fatores que influenciam o ciclo sono-vigília, comparando o padrão de sono em três semestres, procurando verificar o efeito do horário do início das aulas e, além disso, fazer uma comparação entre ciclo básico e profissional. Vale ressaltar que, no terceiro semestre, os estudantes já tinham recebido informações teóricas sobre o ciclo sono-vigília, e desta forma, caso a explicação de que a melhora do padrão do ciclo sono-vigília no segundo experimento fosse devido ao “efeito placebo” do próprio experimento, neste terceiro experimento a qualidade de sono deveria melhorar.

tabela 2

**Tabela 2. Médias de início e duração do sono nos dias de semana e no fim de semana nos três semestres.**

As médias de início e duração de sono do 3º, 4º e 7º semestres encontram-se na tabela 2. Analisando esses resultados, considerando os três experimentos como um estudo longitudinal, encontramos tanto um atraso quanto um aumento da duração dos episódios de sono nos fins de semana. Esse padrão foi observado em 88,9% dos estudantes no experimento I, e essa porcentagem caiu para 66,7% no experimento II, voltando a se elevar no experimento III, atingindo 93,5% dos estudantes. Isto mostra que, tanto no primeiro experimento quanto no terceiro, os estudantes exibiam uma privação parcial de sono. Em relação à qualidade de sono, os valores do IQSP foram em média 5,00, 3,86 e 5,57 respectivamente nos experimentos I, II, e III. A diferença de qualidade de sono entre os semestres em que as aulas iniciavam às 7:00h não foi estatisticamente significativa, enquanto a diferença entre o semestre em que as aulas iniciavam às 10:00h e os demais o foi ( $p < 0,01$ ). Isto parece mostrar que o horário do início das aulas foi o fator mais importante na determinação da qualidade de sono e de sua regularidade.



**Figura 1. Duração de sono em cada semestre nos dias de semana e no fim de semana.**

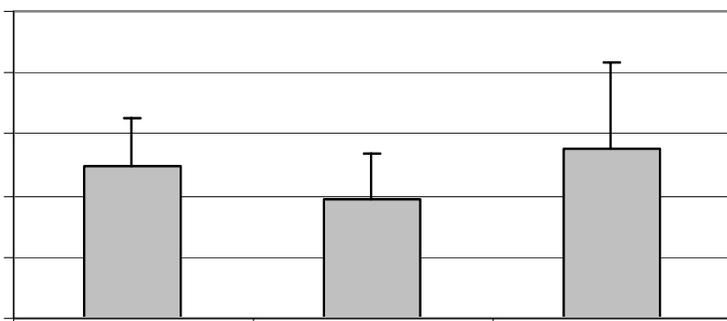


Figura 2. **Valores da qualidade de sono em cada semestre.**

Os resultados dos três experimentos em conjunto confirmam nossa hipótese de que a organização temporal dos horários escolares é um dos fatores determinante do padrão do ciclo sono-vigília. Além disso, como mostramos no nosso primeiro experimento e também de acordo com dados da literatura, é sabido que uma boa qualidade de sono, sua regularidade e uma duração do sono eficiente são necessários para a aprendizagem. Assim, podemos concluir que a organização temporal do horário escolar está relacionada com a aprendizagem.

Cada vez mais tem sido discutida pela comunidade científica a importância do sono e de sua qualidade, visto que sua alteração pode trazer diversas repercussões clínicas e comportamentais. Apesar de ainda haver muito a ser descoberto a esse respeito, muito já se sabe sobre os efeitos de uma privação de sono, tanto aguda como crônica. Embora os estudos relatados na literatura utilizem instrumentos de análise muito diferentes, produzindo às vezes resultados contraditórios, há uma concordância em vários pontos nestes estudos: efeitos neurofisiológicos, como diminuição do nível de vigília e desregulação autonômica (representado por irregularidade na frequência cardíaca e respiratória e na concentração da glicose plasmática); efeitos sobre o desempenho, principalmente nas tarefas que requerem atenção e concentração; efeitos psicológicos, como aumento na incidência de irritabilidade bem como de condutas anti-sociais (Apud GASPARETTO *et al.*, 1998).

Trabalhos têm mostrado ainda que a consolidação da memória ocorre

durante o sono e existem evidências de que o processo de aprendizagem é sensível à perda do sono REM (da sigla em inglês “rapid eye movement” – movimento rápidos dos olhos), enquanto o processo de atividades motoras é sensível à perda ou interrupção do estágio 2 do sono (ROTH *et al.*, 2001).

Sabe-se que os estudantes representam um grupo de risco para desenvolver distúrbios de sono, pois estão submetidos a horários muitas vezes anti-fisiológicos, que acabam por dessincronizar os seus ritmos biológicos. A capacidade de estudantes e profissionais médicos de identificar possíveis fatores causais de distúrbios do sono, neles e nos seus pacientes, possibilitaria melhores rendimentos acadêmicos e profissionais. No entanto, apesar de haver inúmeras publicações sobre o tema, ainda permanece uma certa ignorância e indiferença, tanto por parte dos estudantes como dos médicos, a respeito do conhecimento do sono e de suas possíveis desordens e conseqüente prejuízo funcional (ROTH *et al.*, 2001).

Uma forma de melhorar a qualidade do sono e evitar distúrbios associados é através de uma boa higiene do sono. No caso dos estudantes, conforme nossos resultados, uma boa higiene do sono consistiria, entre outras práticas, o hábito de horários regulares de início e fim do sono, duração adequada, além de uma melhor organização dos horários de estudo, evitando dessa forma, a prática comum de estudar na véspera das avaliações.

### **Horário Escolar e Escola Democrática.**

Uma questão importante, relacionada aos nossos resultados, é a sugestão de um horário escolar em que as aulas não sejam iniciadas muito cedo, como ocorre em algumas instituições, a fim de torná-las uma escola mais democrática. Isto apenas demonstra que a universidade, como instituição, reproduz a desigualdade social existente na sociedade, pois ao assumir esta organização temporal, a UFRN está facilitando o êxito de um segmento de seus alunos. Pois aqueles que vivem mais distantes do campus universitário, os filhos dos operários, terão que acordar mais cedo por dependerem de transporte coletivo e gastam mais tempo no percurso de suas residências até a universidade. Em nossa amostra, composta de estudantes de medicina, a totalidade vivia próxima ao campus universitário e o tempo médio gasto no deslocamento entre suas residências e o campus universitário foi de 10 minutos.

Por outro lado, ao definir o primeiro horário de aulas às 7:00, a UFRN

está dificultando a vida dos alunos que moram em áreas mais distantes do campus, são basicamente nestas regiões mais afastada do campus onde residem. Entendemos que uma universidade democrática é aquela em que não há uma comunidade homogênea e sim uma comunidade diversa e que a universidade deve criar regras que não favoreçam a uma determinada classe social (PUIG-ROVIRA, 2000). No caso da UFRN, a imposição do horário escolar atual, com o início das aulas às 7:00 da manhã, privilegia a classe social dominante, pois é ela que vive próxima ao campus universitário, enquanto os filhos da classe de operários moram mais afastados e, por isso, apresentam uma maior probabilidade de terem uma privação de sono e maior irregularidade do sono e com isso um pior desempenho.

Baseados nos nossos estudos e nos dados da literatura, estamos buscando junto à comunidade universitária na UFRN a construção de uma nova prática escolar, uma nova organização temporal, baseada em valores democráticos e que promovam uma aprendizagem mais eficiente.

## BIBLIOGRAFIA

BUYSSE, D. J. et. al. The Pittsburg sleep quality index: a new instrument for psychiatric practice and research. **Psychiatry Res**, v.28, 1989: 193-213.

EPSTEIN, R.; CHILLAG, N.; LAVIE, P. Starting times of school effects on daytime functioning of fifth-grade children in Israel. **Sleep**, 21, 1998: 250-256.

GASPAR, S.; MORENO, C.; MENNA-BARRETO, L. Os plantões médicos, o sono e a ritmicidade biológica. **Rev Ass Med Brasileira**, v.44, 1998: 239-245.

HARRISON, Y. HORNE, J. A. One Night of Sleep Loss Impairs Innovative Thinking and Flexible Decision Making. **Organ Behav Hum Decis Process**, v. 78, 1999: 128-145.

HENNEVIN, E.; HARS, B.; MAHO, C.; KAAS, J. H. Processing of learned information in paradoxal sleep: relevance for memory. **Behavior Brain Res**, 69, 1995: 125 – 135.

HORNE, J. A.; OSTBERG, O. A self-questionnaire to determine morningness - eveningness in human circadian rhythms. **International**

**Journal of Chronobiology**, v.4, 1976: 97-110.

JEAN-LOUIS, G. et.al. Mood states and sleepiness in college students: influences of age, sex, habitual sleep and substance use. **Perceptual and Motor Skills**, v.87, 1998: 507-512.

JEWETT, M. E. et.al. Dose-response relationship between sleep duration and human psychomotor vigilance and subjective alertness. **Sleep**, v.22, 1999: 171-179.

KUBOW, P.K.; WAHLSTROM, K.L.; BEMIS, A.E. Starting time and school life: reflections from educators and students. In: WAHLSTROM, K. (Ed.) **Adolescent Sleep Needs and School Starting Times**. Phi delta Kappa, 1999: 61-78.

KUDRIMOTI, H. S. BARNES, C. A. NAUGHTON, B. L. Reactivation of hippocampal cell assemblies: effects of behavioral state, experience, and EEG dynamics. **J Neurosci**, 19, 1999: 4090 – 4041.

LOUIE. K.; WILSON, M.A. Temporally structured replay of awake hippocampal ensemble activity during rapid eye movement sleep. **Neuron** 29, 2001: 145 – 156.

MANBER, R.; et.al. The effects of regularizing sleep-wake schedules on daytime sleepiness. **Sleep**, v.19, 1996: 432-441.

MAQUET, P.; et.al.. Experience-dependent changes in cerebral activation during human REM sleep. **Nat Neurosci**, 3, 2000: 831 – 836.

MAQUET, P. The role of sleep in learning and memory. **Science**, 294, 2001: 1048 – 1052.

PAVLIDES, C.; WILSON, J. Influences of hippocampal place cell firing in the awake state on the activity of these cells during subsequent sleep episodes. **J Neurosci**, 1989, 9: 2907 – 2918.

PUIG-ROVIRA, J. M. Cómo hacer escuelas democráticas? **Educação e Pesquisa**, 26, 2000: 55-69.

ROTH, T.; COSTA E SILVA, J.A.; CHASE, M.H. Sleep and cognitive (memory) function: research and clinical perspectives. **Sleep Medicine**, v.2, , 2001: 379-387.

SMITH, C. Sleep states and memory processes. **Behav Brain Res**, 69, 1995: 137 – 145.

STICKGOLD, R. JAMES, L. HOBSON, J.A. Visual discrimination learning requires sleep after training. **Natu Neurosci**, 3, 2000: 1237 - 1238.

TROCKEL, M. T.; BARNES, M. D.; EGGET, D. L. Health-related variables and academic performance among first-year college students: implications for sleep and other behaviors. **Journal of American College Health**, v.49, 2000: 125-131.

WILSON, M. A.; MCNAUGHTON, B.L. Reactivation of hippocampal ensemble memories during sleep. **Science**, 265, 1994: 338 – 347.

WOLFSON, A.R.; CARSKADON, M.A. Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. **Child Dev**, v.69, 1998: 875-887.

WROBEL, G.D. The impact of school starting time on family life. In: WAHLSTROM, K. (Ed.) **Adolescent Sleep Needs and School Starting Times**. Phi delta Kappa, 1999: 45-60,.

## ESTAMOS A BORDO: PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO

### WE ARE ON BOARD: PRESUPPOSES OF ACTION – RESEARCH ON EDUCATION

*Paulo Cesar CEDRAN\**

#### **Resumo**

*O artigo discute aspectos da pesquisa educacional, no que diz respeito à questão da pesquisa-ação e pesquisa-participante em Educação. Analisa o processo de evolução das correntes de pesquisa educacional, lembrando que numa perspectiva histórico-crítica a pesquisa, ao considerar a objetividade científica, necessariamente deverá contemplar um projeto político-transformador. A pesquisa educacional, portanto, deverá também investigar a prática docente de maneira que o professor se perceba enquanto professor-pesquisador e pesquisador-professor, num cenário de pesquisa que nos coloca todos a bordo.*

**Unitermos:** *Pesquisa Educacional, Pesquisa-Ação, Pesquisa Participante, Professor-Pesquisador, Pesquisador-Professor.*

#### **Abstract**

*This article discusses aspects of educational research concerning the question of research-action and research-participant in Education. Analyzes the evolution process of educacional research currents considering that in a historic-criticism perspective, taking the scientific objectivity account it must necessarily contemplate a political-transforming project. The educational research must, therefore, investigate the teaching work as well so that the teacher realize himself as a teacher-researcher and researcher-teacher on a research scenery wich takes all of us on board.*

---

\* Doutor em Educação Escolar pela FCL – UNESP – Araraquara-SP; Secretário Municipal de Educação e Cultura do município de Matão-SP; Professor do Centro Universitário Moura Lacerda. Jaboticabal-SP; E-mail: cedran@matao.sp.gov.br.

**Key- Words:** *Educational Research, Research-Action, Research-Participant, Teacher-Researcher, Researcher-Teacher.*

A preocupação, com as questões em torno da pesquisa, nasceu do fato de estarmos desenvolvendo estudos que têm como condição básica a definição dos pressupostos teórico-metodológicos, que embasam ou embasarão nosso trabalho. Mediante este fato, a expressão “estamos a bordo” nasce para desmistificar, em primeiro lugar, o sentido do trabalho do pesquisador no campo de sua inserção epistemológica e científica.

Essa distinção reporta nos ao fato de estarmos junto, ou seja, a questão da participação no processo de pesquisa e, principalmente, no sentido que a mesma terá em nossa caminhada.

Qual é o sentido da pesquisa para o pesquisador? Qual é o sentido da pesquisa para quem está sendo, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da pesquisa? É em torno dessas questões que procuraremos desenvolver o presente artigo.

Para encontrarmos o sentido da pesquisa-ação, acreditamos que deva ser necessário buscar em Marx (1974) o sentido, a finalidade de uma pesquisa, que para ele se constituiria em um processo de análise histórico-crítica, permeado pelo processo de reflexão-ação que culminaria na práxis. A ação seria, pois, a face oposta da pesquisa e ambas (ação e reflexão) formariam um todo político-transformador.

Sem adentrarmos nas questões que envolvem a objetividade científica, presentes na discussão positivista, poderíamos dizer que:

A Ciência representa sempre a forma mais elevada de captação da realidade pela mente humana, que toda época se mostra capaz de produzir. A historicidade da Ciência consiste na historicidade dos métodos que se utiliza e na do exame e compreensão do próprio pensamento. (VIEIRA PINTO, 1969, p.92).

Vieira Pinto ao definir a historicidade da Ciência a partir da historicidade dos métodos de que ela se utiliza, estaria nos dando pistas para compreendermos as origens do que poderíamos chamar de pesquisa-ação. Ao historicizar e ao contrapor métodos de pesquisa, o cientista estaria criando

as condições para a própria permanência e mutação do saber, pois daria ao processo de pesquisa a possibilidade de buscar outras alternativas frente àquelas propostas pelo racionalismo cartesiano.

A historicidade permitiria, também, a compreensão do processo de pesquisa como um processo dialético que, utilizando as bases hegeliana e marxista, pudesse superar as armadilhas da objetividade e cientificidade da pesquisa, definidas a partir dos parâmetros das Ciências Naturais.

Marx (1974, p.335) ao dizer “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”, estaria dando pistas para buscarmos uma metodologia de pesquisa que dialogue com as determinadas histórias, e que poderíamos discutir a relatividade com as circunstâncias que envolvem o momento.

Nesse sentido, o conhecimento conjuntural seria visto pela pesquisa-ação como forma de inserção nesta metodologia, pois forneceria a base empírica necessária para a sua realização. Como diz Thiollent (1985, p.14):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa definição corroboraria nossa correlação anterior entre o processo de pesquisa e o processo de transformação, como indissolúveis da ação Científica do pesquisador.

Essa exigência, em torno do processo de colaboração do pesquisador e dos participantes da pesquisa, gera uma confusão terminológica envolvendo os conceitos de pesquisa-ação e pesquisa-participante.

Carlos Rodrigues Brandão organizou dois livros em torno da questão. No primeiro, intitulado *Pesquisa participante*(1981), Brandão, na condição de organizador, irá utilizar a expressão participante como a forma de fazer de maneira participativa e diz:

Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa-participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (BRANDÃO, 1981, p.9).

Esse reescrever a história por meio de sua história remete-nos novamente a Marx (1974). Brandão vai além, ampliando a discussão do sentido da apropriação do saber, ou seja, criticando outro pressuposto positivista, o da neutralidade científica. Para Brandão, o participar da pesquisa implica não se neutralizar no processo, mas sim em situar-se enquanto sujeito social, agente.

Será, porém, em seu segundo livro, que Brandão (1984), como organizador, publicará artigo de Michel Thiollent que fazendo a distinção entre pesquisa-participante e pesquisa-ação, afirma que:

Muitas vezes as expressões ‘pesquisa participante’ (PP) e ‘pesquisa-ação’ (PA) são dadas como sinônimos ou quase sinônimos. A partir do exame dos seus princípios, tais como aparecem na literatura disponível, podemos considerar que existem diversos tipos de PP e diversos tipos de PA. Uma clara distinção é necessária. A PA é uma forma de PP, mas nem todas as PP são PA. (THIOLLENT, 1984, p.82-83)

Thiollent dirá, como já pudemos observar em Brandão, que a pesquisa-participante se preocupa em estabelecer o papel do investigador diante da situação investigada, chegando a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de favorecer a captação de informações por meio do estabelecimento de relações de confiança. Diz que:

No entanto os partidários da PP não concentram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir. (idem, p.83)

Diante dessa afirmação de Thiollent podemos dizer que no sentido de pesquisa social, ambas tem uma preocupação em comum, pois como define Marconi e Lakatos (1990, p.20): “Pesquisa Social. Quando visa melhorar a compreensão de ordem, de grupos, de instituições sociais e éticos.” Como dissemos no título desse artigo, o processo de pesquisa é algo mais complexo do que a própria participação em si.

Podemos ironicamente recorrer a Umberto Eco, quando este coloca a questão nos seguintes termos: tese científica ou tese política. Sem nos perdermos neste jogo metodológico, teremos em Eco a resposta:

Nesse sentido, vê-se que não existe oposição entre tese científica e tese política. Por um lado, pode dizer-se que todo o trabalho científico, na medida em que contribui para o desenvolvimento do conhecimento geral, tem sempre um valor político positivo (tem valor negativo toda ação que tende a bloquear o processo de conhecimento); mas, por outro lado cumpre dizer que toda empresa política com possibilidade de êxito deve possuir uma base de seriedade científica. (1992, p.24-25)

Novamente estamos diante das questões que envolvem o processo de aquisição e produção do conhecimento. Em se tratando de educação, as discussões em torno da pesquisa-ação tornam-se mais complexas, mas também apontam a possibilidade de realizarmos essa pesquisa, considerando o que Thiollent enfatiza:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. [e continua] Este processo supõe que os pesquisadores

adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados na sua linguagem popular (1985, p.75).

Ludke e André complementam a questão dizendo que:

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao *mesmo* tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (1996, p.1-2, grifo do autor).

O papel, lembrado pelos autores, de fazer com que o pesquisador sirva de veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e nas novas evidências, fez desse ato, um ato político, como nos diz Alves (1985).

Nesse sentido, novamente Thiollent ajuda nos a discutir, numa perspectiva metodológica coerente com essa busca, ao dizer:

Dentro de nossa perspectiva metodológica, não queremos encaminhar a discussão no sentido de saber quem é ou não marxista. Mais do que qualquer preocupação de ortodoxia ou de alinhamento, o que nos parece fundamental consiste em delinear uma concepção de investigação sociológica (ou de pesquisa-ação) que seja relevante tanto para a análise científica da situação de classe no campo sindical e/ou político. (THIOLLENT, 1987, p.28).

Essa concepção vai ao encontro do que afirmou Alves (1985). Da mesma forma, Ludke e André identificarão e explicitarão essa possibilidade ao dizer:

Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizadas em educação. Assim surgiram a pesquisa-participante, ou participativa, ou emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de casa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.7)

Ampliando a percepção da metodologia de pesquisa-ação como uma escolha política, o pesquisador que Severino chama de aluno, ao abordar o número de sua pesquisa deve lembrar que “A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização necessariamente é uma ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade.” (1992, p.109) Na busca pelo desenvolvimento pleno das dimensões da aprendizagem, devemos evidenciar, ao se tratar da pesquisa-ação, a possibilidade de que o professor possa atuar como pesquisador, ou seja, buscar na própria produção docente as possibilidades de se pesquisar. A busca dessa possibilidade nasce, por exemplo, no trabalho desenvolvido por Silva (1990) em que Saul (1990) comenta, prefaciando o seu livro:

Para além da discussão das condições concretas, materiais, há necessidade de se colocar em foco uma discussão de natureza epistemológica, que passa pela análise da docência e da pesquisa como possibilidades de ações integradas que se interpenetram e se embricam. Nessa perspectiva. Nessa perspectiva é fundamental reconceptualizar a ação do professor enquanto docente e pesquisador. (SILVA, 1990, p.26).

Poderia se argumentar que uma das restrições a esta forma de pesquisa viria das dificuldades do professor situar-se enquanto pesquisador, dada ‘a própria condição de proletarização, que pode ser levantada na pesquisa feita por Pucci quando diz: “O processo de proletarização dos trabalhadores em educação, com as ambigüidades ressaltadas nos tópicos anteriores, manifesta-se na análise sócio-política-familiar dos docentes entrevistados.” (1991, p.104)

Apesar desta condição delineada, na conclusão do artigo, os autores lembram e ressaltam que: “As mudanças reais são sempre mudanças políticas. Se os professores pensam em mudanças, têm que pensar e agir politicamente.” (idem)

Novamente as discussões giram em torno da questão sócio-política dos agentes e sujeitos da pesquisa. Portanto, os referenciais apontados pela pesquisa-ação se fazem presentes como instrumentais possíveis para empreender o trabalho científico de forma produtora.

Se os pressupostos sócio-políticos são parte do processo de ação e formação docente, devemos buscar na reflexão sobre a ação pedagógica o pressuposto para a transformação dessa própria ação. Esse professor pesquisador, reflexivo, nos remete ao que Zeichner (1993)<sup>1</sup> chama de abordagem crítica. Como afirma Mizukami:

Essa perspectiva deve considerar a escola e suas relações com a perpetuação de uma ordem social injusta e implica em ajudar professores a agirem em sala de aula, na escola e em outros níveis do sistema, de forma a corrigir tais injustiças. Trata-se, pois, do exame das práticas pedagógicas à luz do contexto sócio-político mais amplo, objetivando corrigir, superar fatores condicionantes da inequidade social. (1998, p.268).

Cabe, portanto, ao chamado ensino reflexivo, quer considerando as temáticas investigadas, quer as ênfases teórico-metodológicas adotadas, colocar “[...] o professor no centro do debate educacional.” (idem, 2000, p.142).

Se estamos falando de pesquisa-ação, devemos ampliar a análise acerca do papel do professor como sujeito, que pode, no processo de pesquisa, experienciar sua prática com vistas aos instrumentos pedagógicos, que serviriam de ferramentas na produção dos processos de análise e solução dos problemas encontrados no processo, e assim partir para a tomada de decisão.

A reflexão, atuando como instrumento pedagógico, lembra Geraldi permitiria:

A valorização da produção dos professores e professoras, por meio de reflexão e da proposta de pesquisa-ação, [...]

---

<sup>1</sup> Os conceitos de Zeichner (1993) foram utilizados por Mizukami (1998)

salientando a prática como lugar de produção e redefinindo critérios a partir dos quais seriam validados com conhecimentos produzidos nas pesquisas realizadas por professores e professoras. (1998, p.268)

Nessa pesquisa-ação ficaria mais explícita a proposta de Zeichner (1993) que, tal como em Geraldi seria passível de crítica, por faltar-lhe um tratamento inequívoco a propósito das relações entre escola e sociedade. E como diz Dickel acerca de sua obra:

Em unísono, busco unir as vozes de muitos professores, espalhados por todas as nossas terras, à voz de Zeicher (1995), quando defende que, quando se está engajado na luta a favor de justiça social e em busca de diminuir a dor e o sofrimento associados à injusta distribuição de direitos, incluindo a educação, em muitos países, é critério a defesa de formação de um professor reflexivo, para nós, um professor-pesquisador. (1998, p.42)

Portanto, o desafio que se coloca é um desafio defendido por André (1998) como aquele de ordem metodológica ao questionar: qual é a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor? E responde: ambos investigam. Explicando melhor, diz André: “O professor-pesquisador investiga sua prática docente: observa, registra, analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática, na qual está inserida a prática do docente.” (1998, p.264)

Mesmo explicitando a diferença da natureza do professor-investigador e do investigador-professor, André conclui com uma rica contribuição, lembrando que, coletivamente no ato da produção do conhecimento, todos passam a ser autores. Nesse sentido, portanto, necessitamos compreender a própria instância escolar na sua estrutura, por meio de um novo paradigma, que Ferreira chama de emergente. Defende que para compreender a escola é preciso vê-la: “[...] dentro do contexto histórico, que abandonaremos a idéia de estruturas sociais estáticas e adotemos noções dinâmicas de mudança.” (1995, p.131)

Nessa busca, de se apreender a escola, como um processo de paradigma

emergente, podemos buscar em Carlo Ginzburg (1998), alternativas de análise, no que ele denomina de paradigma “indiciário”.<sup>2</sup>

Contudo, Sampaio dirá: “Considerando que há limites para o que se pode captar, impostos pelo próprio investigador, é preciso deixar que os dados ‘falem’, que não sejam dirigidos, mas seguidos e sempre interrogados, para poder entendê-los e explicar suas relações.” (1998, p.301)

Mesmo com os limites apontados por Sampaio (1998), devemos considerar, segundo Marin, a condição de objeto de investigação, isto é, elevando-o “[...] à condição de dado para a reflexão, e teorizando.” (1998, p.42)

À guiza da conclusão, lembramos que Azanha (1992), ao analisar a pesquisa participante considera-a, ao lado do que chama de positivismo degenerado, como ilustração expressiva do modo como a confusão conceitual pode atingir práticas investigatórias da vida cotidiana.

Considerando, dentro de sua análise, a pesquisa participante como linha de investigação e a pesquisa-ação (*action research*), padrão da investigação, dirá: “[...] o que restou foi muito pouco, qualquer que seja o ponto de vista da análise, pois nem mesmo há atenuante do esforço de participação político-social na solução de problemas comunitários.” (AZANHA, 1992, p.97).

Ora, Azanha praticamente descarta a possibilidade do alcance da pesquisa-ação, que ele chama de um padrão de investigação e não uma metodologia, gerando uma confusão terminológica, que ele mesmo não esclarece, diferenciando a pesquisa-ação da pesquisa participante, a qual se referiu anteriormente.

Diante desse fato, gostaríamos de lembrar o que Becker diz acerca dos métodos de pesquisa: “Eu sempre trabalhei desta maneira, desenvolvendo minhas próprias teorias e métodos à medida que a circunstância da pesquisa o exigiram.” (1993, p.13)

Seria esta uma alternativa para os entraves e armadilhas metodológicos apontados por **Azanha**? Voltemos então à questão – método e metodologia, pois estamos todos a bordo...

---

<sup>2</sup> O conceito de paradigma indiciário foi desenvolvido por Ginzburg (1998). O autor trabalha com a possibilidade de se utilizar indícios para o processo de pesquisa, como ferramenta para a identificação e alcance do objeto/tema pesquisado, que as metodologias convencionais não conseguem apreender, sob a perspectiva da Escola dos Anais (História do cotidiano).

**BIBLIOGRAFIA**

ALVES, R. A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 13.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. (Polêmicas no nosso tempo).

ANDRÉ, M. E. D. A. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Didático Prática de Ensino, 9., 1998, Lindóia. **Anais...** São Paulo, 1998. v.1, p.257-266.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.9-16.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 7.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar de professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.33-71.

FERREIRA, M. E. M. P. **A escola: uma leitura na óptica de paradigmas emergentes**. In: SERBINO, R. U.; GRANDE, M. A. R. L. (Orgs.). **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Ed. Unesp, 1995. p.121-134.

GERALDI, C. M. G. et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.237-274.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, A. J. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: TM Editora, 1996. p.23-43.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores).

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação do ensino público elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: Encontro Nacional de Didática Prática de Ensino, 9., 1998, Lindóia. **Anais...** São Paulo, 1998. v.2, p.490-509.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOVICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p.139-161.

PUCCI, B. et al. **O processo de proletarização dos trabalhadores em educação**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Educ, 1998.

SAUL, A. M. Pesquisar a própria prática docente: um convite à leitura dessa possibilidade. In: SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Ed. Cortez, Ed. Autores Associados, 1985. (Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**ECOS DE UMA VIAGEM:  
ROCHA LIMA E A ESCOLA NOVA EM SERGIPE**

**ECHOS FROM A TRIP:  
ROCHA LIMA AND THE NEW SCHOOL IN SERGIPE**

*Maria Neide Sobral da SILVA\**

**Resumo**

*Este estudo investiga as implicações técnico-pedagógicas do Relatório de 1931, do professor José Augusto da Rocha Lima, descrevendo a sua viagem a São Paulo para “estudar os novos métodos e processos pedagógicos, ali em prática, a fim de serem adotados na Instrução Pública de Sergipe” (Decreto de 27 de Março de 1931) para a implementação das idéias escolanovistas em Sergipe. Em seu relato, o professor afirma ter tido contato com as autoridades e “confabulado” com o então diretor de ensino, o professor Lourenço Filho. Ele descreve a reforma de ensino ocorrida em 17 de dezembro de 1930 naquele estado, em função da necessidade de transformação da escola, tornando-a viva e ativa, rompendo assim com os métodos intelectualísticos, memorísticos e verbalísticos. Trata-se de um estudo que procura fazer uma leitura dos desdobramentos das ações técnico-pedagógicas do referido professor na Instrução Pública de Sergipe, bem como das possíveis mudanças provocadas pelas sugestões apresentadas neste relatório. Isto tem possibilitado fazer uma releitura da Escola Nova em Sergipe, normalmente minimizada na literatura local.*

**Unitermos:** *Escola Nova, Métodos Ativos, Técnico-Pedagógicas, Ensino*

**Abstract**

*This research investigates the technical and educational implications of the Report of 1931, by professor José Augusto da Rocha Lima, describing his trip to São Paulo “to study the new methods and educational processes, which were being used there, in order to be adopted in the Public Education of Sergipe” (Decret of March 27th, 1931) to the implementation*

---

\* Universidade Federal de SERGIPE. E-mail: neidesobral@infonet.com.br

*of the concepts of the New School in Sergipe. In his report, professor Rocha Lima says that he had had contact with the authorities and he had “talked” to the Director of Teaching, professor Lourenço Filho. He describes the reformation which happened in that state on December 17th, 1930, because the necessity to transform the school, making it lively and active, and breaking the old intellectual, mnemonic and verbal methods. It’s a research that makes an analysis about the expansion actions of the technical and educational methods of the above-mentioned professor in the Public Education of Sergipe, as also to discuss about the possible changing’s caused by the suggestions presented in this report. It has made possible a rereading on the New School of Sergipe, which is normally minimized in the local literature.*

**Key-Words:** *New School, Active Methods, Teaching, Technical and Educational*

Não obstante a Educação ser considerada condição de conformação e transmissão de cultura e, também, produtora de significados em suas práticas, rituais, mitos, hábitos, normas, regras, valores, costumes, ela dá sentido à vida social de homens e mulheres em tempos e espaços determinados, mediando saberes científicos e tecnológicos. Neste sentido, percebe-se que o universo cultural em Sergipe, no início do século XX, é marcado por disputas entre espiritualistas e cientificistas (LIMA, 1995), de forma que se vai desenhando uma cultura escolar por meio de reformas educacionais sucessivas que, a princípio, oscilam entre as duas posições até homogeneizarem-se no cientificismo (positivista) e seus desdobramentos (Escola Nova), já depois dos anos de 1930.

As reformas da Instrução Pública de Sergipe, muitas vezes norteadas por aquelas disputas, provocaram inovações e retrocessos nos aspectos organizacionais e nos processos e métodos pedagógicos, primeiro, face à necessidade de alinharem-se à Pedagogia Moderna (Herbart), depois, à Pedagogia Renovada (Escola Nova).

Desde o final do século XIX, o poder público de Sergipe vinha tentando implementar reformas educacionais, nas quais estavam presentes as novas concepções pedagógicas influenciadas pelo pragmatismo norte-americano. No art. 7º, do Regulamento da Instrução Pública, instituído pelo

então presidente da província, Inglês de Souza (18/05/1881 a 22/02/1882), destacava-se que “o professor procurará tornar o ensino mais prático possível, fazendo conhecer os objetos, as suas qualidades, a sua organização, e partindo sempre do concreto para o abstrato...” (NUNES, 1984, p.144).

Durante seu governo, Dr. José Rodrigues da Costa Dória (1908-1911) mandara vir de São Paulo o especialista em Educação Carlos Silveira, “para abrir novos rumos à vida educacional sergipana” (NUNES, 1984, p. 212). Em 1914, no relatório apresentado ao presidente do estado, General Siqueira (1911-1914), o Dr. Helvécio de Andrade, então diretor geral interino da Instrução Pública, destaca o papel desse especialista na introdução do método intuitivo no ensino que, aos poucos, tinha sido difundido pelos inspetores escolares<sup>1</sup>.

No governo de Graccho Cardoso (1922), foram construídos modernos grupos escolares, melhorando as condições das escolas isoladas, no tocante à higiene e ao conforto (NUNES, 1984). Além disso, a Reforma da Instrução Pública deste período buscou uma aproximação de ensino primário e método ativo, começando a fazer eco em Sergipe as grandes reformas educacionais que estavam ocorrendo no mundo.

Também o presidente Manuel Correia Dantas (1927-1930), por meio da Diretoria da Instrução Pública, procurou reformar o ensino, dando-lhe uma nova feição mediante a aplicação dos preceitos da Pedagogia Moderna, em especial na Escola Normal, dando ao ensino um caráter essencialmente prático (NUNES, 1984).

Podemos destacar o Regulamento da Instrução Pública, instituído pelo Decreto nº 25, de 22 de fevereiro de 1931, como um marco na materialização de mudanças nos processos e métodos de ensino, partindo de uma ação sistemática do setor técnico responsável pela Educação em Sergipe. Ao reassumir a direção da Instrução Pública, no governo do interventor Augusto Maynard Gomes (1930-1935), Helvécio de Andrade contribui para que as inovações educacionais se tornassem, cada vez mais, visíveis. No referido regulamento, destaca-se, no capítulo VI (Do programa, aulas e férias), a necessidade de adoção de lições baseadas nos *centros de interesse*, de avaliação dos *diários infantis*, sabatinas, declamações e, uma vez por mês, excursão ao parque, às fábricas, ao campo “a fim de instruir as crianças na

---

<sup>1</sup> O Serviço de Inspeção Escolar foi instituído pelo regulamento de 1911, cabendo-lhe fiscalizar as escolas e orientar os professores no cumprimento do programa de ensino

observação das coisas e fatos da vida” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 1931, p.57).

Evidencia-se, em todo o texto do regulamento, a preocupação com mudanças administrativas e pedagógicas em consonância com as que vinham ocorrendo no contexto político, econômico e cultural, a partir de 1930. É nesse contexto que se dá a indicação do professor José Augusto da Rocha Lima para uma viagem a São Paulo, a fim de estudar os novos métodos e as novas técnicas de ensino que deveriam ser adotados em Sergipe<sup>2</sup>.

Urgia viabilizar as inovações educacionais mediante os métodos e técnicas adotados em um centro cultural e educacional tão importante como São Paulo. Isto pode ser um indicativo de que as mudanças ocorridas nos processos educacionais, a partir da adoção das idéias da Escola Nova, começavam a concretizar-se entre os professores primários e os da Escola Normal. As viagens a São Paulo eram comuns na segunda década do século XX, pois a Educação paulista era considerada modelo para os demais estados. Tanto os intelectuais de Sergipe como de outros estados iam a São Paulo embeberem-se das idéias e conhecerem as reformas lá adotadas. Segundo Carvalho: “Viagens de estudo a esse estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela Instrução Pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República” (2000, p. 226).

Mesmo que a escola paulista entre em crise ainda naquela década, ela não deixou de ser referência para outros estados, especialmente quando Lourenço Filho, no início dos anos de 1930, assume a Diretoria da Instrução Pública de São Paulo. Mediante relatório apresentado, em 1931, ao interventor Augusto Maynard, acompanhamos a trajetória de José Augusto da Rocha Lima em São Paulo, pois nele se descrevem os contatos e as visitas, alicerçando-se, o professor, em uma literatura pertinente.

Visitou o jardim-de-infância, acompanhando as atividades lá desenvolvidas em salas-de-aula durante vários dias, observando os aspectos físicos do prédio e a organização escolar. Destacou, também, a presença de materiais de Froebel, Montessori e Decroly para as atividades pedagógicas da pré-escola. Visitou grupos escolares e descreveu várias aulas que teve

---

<sup>2</sup> Decreto de 27 de Março de 1931 – Comissiona o catedrático da Escola Normal ‘Ruy Barbosa’ José Augusto Rocha de Lima para estudar, no estado de São Paulo, os novos métodos e processos de ensino ali em pratica (Diário Oficial, 27 de Março de 1931).

oportunidade de observar no Grupo Escolar do Arouche e no Grupo Escolar Pedro II.

Quanto à visita à Escola Normal, que já havia passado a ser o Instituto Pedagógico de São Paulo, afirmou: “acompanhei minuciosamente todos os cursos do Instituto Pedagógico”. Nesse instituto, conversou com o então diretor, Firmino Proença. Por fim, apresentou suas impressões sobre o ensino profissional, após sua visita à “Escola Profissional e Industrial de São Paulo, antiga Escola Profissional Masculina, que tem 580 alunos no curso diurno e 230 no curso noturno” (ROCHA LIMA, 1931, p.58)

No referido relatório, José Augusto da Rocha pergunta: “Podemos realizar em Sergipe a Escola Ativa?” (ROCHA LIMA, 1931, p.43) Reconhecendo que a escola é uma questão vital para o Brasil, “um Brasil novo, uma escola nova”, aponta as dificuldades pelas quais passa a escola sergipana e pede prudência para evitar-se o “salto no escuro”. Propõe, então, “ensaiar a Escola Ativa na capital e nas principais cidades, nos grupos escolares e na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal”. Argumenta que é preciso transformar o espírito dos professores para que eles possam reformar suas técnicas, lendo e acompanhando o “acelerado movimento da Psicologia e Pedagogia experimentais” (ROCHA LIMA, 1931). Reforça, ainda, que “não esperamos fazer de salto a Escola Ativa”, mas “só a convicção fará a transmutação do mestre. Intensifiquemos o estudo dos grandes mestres da pedagogia moderna” (ROCHA LIMA, 1931, p. 47).

Essa cautela do professor Rocha Lima é reafirmada ao longo de todo o relatório. De um lado, apresenta o entusiasmo com o que ouviu e viu, de outro, a consciência de que a escola sergipana não poderia ser a “cópia servil da escola paulista”: “Outra é a nossa latitude, outra é a nossa economia, já outra é nossa civilização, outras as raças que se caldeiam na heterogeneidade das massas populares. Dela, o que podemos receber, são ensinamentos traduzidos em sugestões e estímulos para mais aprendermos e aperfeiçoar a nossa técnica” (ROCHA LIMA, 1931, p. 12).

No programa de ensino instituído pela Reforma de 1931, é apresentado o método intuitivo, “aprender – vendo, tocando, fazendo, portanto, ensinar – mostrando, com objetivos à vista ou bem representados” (ANDRADE, 1935). Especialmente em relação ao ensino da leitura, houve a difusão do método analítico-sintético, como ocorreu em São Paulo, naquele mesmo ano (MORTATTI, 2000). Observamos que a viagem de

Rocha Lima ocorreu após a Reforma da Instrução Pública em Sergipe, em fevereiro de 1931, portanto, como uma necessidade de operacionalizar as mudanças dos métodos e técnicas de ensino à luz do que vinha ocorrendo em São Paulo, onde, também, havia-se reorganizado a administração do ensino, lá, pelo Decreto de 17 de dezembro de 1930, do coronel João Alberto Lins de Barros.

Esse dado nos remete à criação do cargo de assistente técnico geral, na Diretoria de Instrução Pública, como uma das implicações de sua viagem a São Paulo, pois, conforme ressalta no relatório: “A assistência técnica vai prestando os melhores serviços à educação popular, estudando minuciosamente as questões atinentes às suas especialidades, realizando palestras pedagógicas utilíssimas, difundindo o conhecimento das diretrizes do ensino moderno, profligando os vícios didáticos e publicando sugestões valiosas” (ROCHA LIMA, 1931, p. 6).

É após seu retorno que o governo do estado criou o cargo de assistente técnico geral, na Diretoria de Instrução Pública, respaldando-se nas informações oriundas desta viagem; o interventor Augusto Maynard ressalta: “Face aos resultados obtidos na observação dos métodos ativos do ensino, pelo professor José Augusto da Rocha Lima, a necessidade de estudar os múltiplos problemas que entendem com o aperfeiçoamento do ensino e a estar em contato com a evolução pedagógica, sugerindo para escola sergipana, de acordo com a nossa realidade, os meios científicos da educação” (DECRETO Nº 67, DE 31 DE JULHO DE 1931).

Para chegar-se a essa compreensão, é preciso acompanhar a trajetória do professor em reuniões pedagógicas, conferências e cargos que ocupou, pós-retorno, no sentido de verificar a difusão do ideário escolanovista no estado, em especial, a adoção dos *centros de interesse*, de Decroly, como a grande inovação dos métodos e processos pedagógicos. Esta orientação decrolyana, já presente no programa e na Reforma de 1931, foi, deveras, a opção feita por José Augusto da Rocha Lima nas orientações feitas aos inspetores escolares em palestras e conferências e nas visitas às escolas.

Brito, em seu estudo, afirma que, entre outras medidas adotadas no regulamento, foi adotada a instituição de classes experimentais para o desenvolvimento do Método Decroly ou *centro de interesse*, mediante a realização de conferências e reuniões com professores primários, sob a coordenação do assistente técnico do órgão educacional, José Augusto da Ro-

cha Lima, consequência da ida desse professor a São Paulo para aprender novos métodos e processos pedagógicos (BRITO, 2001). No entanto, mesmo lembrando seu nome, o fá-lo em nota de rodapé, sem destacar a importância dos resultados de sua viagem para as inovações educacionais ocorridas.<sup>3</sup> Em artigos, livros e dissertações de mestrado, o professor Rocha Lima não é, sequer, mencionado como o primeiro assistente técnico educacional do estado e, muito menos, como um dos principais difusores do ideário escolanovista, junto do Sr. Helvécio de Andrade.

Nunes, por exemplo, aponta Rocha Lima como um dos jovens intelectuais iniciantes, entre outros citados pela autora, que se projetaram com publicações no jornal “O Século XX”, no qual aparecem os primeiros sinais de inconformismo ante o sistema político dominante (NUNES, 1984). Ele é destacado por Lima (1995) como um dos ilustres padres da diocese de Aracaju<sup>4</sup> que ocupou significativos espaços sócio-culturais. É bom lembrar que o seminário dessa diocese foi o primeiro a ofertar o ensino superior em Sergipe, em 1911.

Nunes Mendonça (1958), um dos difusores das idéias escolanovistas na Escola Normal, na qual foi professor catedrático nos anos de 1950, em um estudo feito na época, entrevistando 83 professores, verificou que o *método ativo* não fora adotado por eles; entre outras razões, porque eles não receberam orientação e assistência, nem sentiram necessidade de mudanças, pois acreditavam que, por toda a vida, a escola ensinou daquele jeito, não era preciso mudar, e, ainda, por não acreditarem nos novos métodos de direção da aprendizagem. Nunes Mendonça minimiza o papel da Escola Nova em Sergipe e esquece Rocha Lima.

Ao tratar da Escola Nova em Aracaju, nos anos de 1950, Graça assume a mesma posição de Nunes Mendonça, em relação às questões vinculadas à organização da escola e aos métodos e conteúdos do ensino, ao afirmar que eles penetraram timidamente entre nós, cada qual “se fazendo presente em uma ou outra prática docente” (GRAÇA, 1998, p.178).

Freitas, estudando as representações de ex-normalistas do Instituto de

---

<sup>3</sup> Larroyo (1974) apresenta os diferentes métodos de ensino que foram sistematizados na primeira metade do século XX, por conta da Escola Nova. Esta classificação demonstra as tendências no interior desta escola: métodos predominantemente globalizadores; métodos que diferenciam o ensino; métodos que individualizam o ensino, métodos de trabalho por equipes; métodos predominantemente socializadores.

<sup>4</sup> Ele foi padre no período de 1920 a 1930. Foi o primeiro padre de Sergipe que largou a batina para casar-se.

Educação Rui Barbosa – Escola Normal – acerca da formação profissional e do ingresso na carreira do magistério, procurou, através de histórias-de-vida resumidas, reconstruir o processo de formação de ex-normalistas, demonstrando que ele ocorreu através de “métodos decorativos” e memorização dos conteúdos, mesmo que algumas delas associassem tais métodos ao método ativo (FREITAS, 1997).

Merece destaque a fundamentação teórica do relatório de José Augusto da Rocha Lima expressa em seu relatório para a interventoria estadual, pois demonstra que ele havia lido ampla literatura a respeito da temática. José Augusto, citando, entre outros autores, Mallart, Adolfo Ferrière, Decroly, Lourenço Filho, Claparède e Henri Piéron<sup>5</sup> defende o método analítico-sintético para o ensino da leitura, remetendo-se a Decroly, “L’initiation à l’activité par les jeux éducatifs”, partindo do emprego de sentenças, e recomenda o livro do professor José Ferraz de Campos, “O cálculo dos principiantes”, por trabalhar do concreto para o abstrato, bem como faz referência ao livro de Faria, “Une école nouvelle en Belgique”, quanto aos trabalhos manuais para a iniciação da Matemática, além de citar o professor Olívio Gomes, quando este enfatiza a necessidade de um período preparatório para o ensino da Matemática.

Esta ampla bibliografia respalda sua descrição e análise da organização da instrução pública de São Paulo, em particular, dos processos pedagógicos e métodos de ensino adotados, merecendo estes uma melhor apreciação. Não sabemos o quanto o professor José Augusto da Rocha Lima já estava familiarizado com essa literatura ou, ao menos, se ela foi conhecida por ele à medida que sua visita se desenrolava. Apenas ele nos informa, em seu relatório que “alguma coisa lera pró e contra a Escola Ativa”. Dentre suas sugestões, destacamos, como mais relevante, a que se refere à adoção dos métodos ativos que seriam implementados na instrução pública sergipana.

Parti de Sergipe sem os preconceitos do inovador otimista, nem os do pessimista rotineiro. Levei um espírito objetivo, totalmente liberto. (...) No burburinho das salas-de-aula foi que me convenci de que o século do avião e do rádio não poderia continuar com a prática cediça das escolas medievais; foi que senti que ali estava a renovação almejada, corolário da

---

<sup>5</sup> O relatório disponível não arrola uma bibliografia completa a respeito dos autores citados.

Sociologia e da Psicologia nos seus derradeiros avanços” (ROCHA LIMA, 1931, p.17)

Convencido da necessidade de mudar e vivificar as escolas sergipanas neste novo espírito, sem, entretanto, ser cópia servil da escola de São Paulo, propõe então que essas mudanças ocorram, primeiro, na capital e em apenas alguns municípios e, em particular, no ensino primário.

Nos documentos levantados, constatamos uma série de medidas legais para que o programa fosse adotado: comunicações, decretos, ofícios, circulares, palestras, conferências, concursos etc. Havia um empenho, por parte da Diretoria da Instrução Pública, em efetivar a sugestão, apresentada por Rocha Lima, da criação do serviço de assistência técnica geral e as mudanças que deveriam ocorrer na instrução pública sergipana, segundo as inovações da Escola Nova.

Para um panorama desse quadro, recolhemos alguns fragmentos de relatórios de inspetores públicos, aqueles responsáveis pela difusão e orientação do programa de ensino em todo estado, acerca de como ia se construindo o processo inovador. Florival de Oliveira destaca em seu relatório que “sem uniformidade de processos e métodos tudo que o estado fizer para melhorar o ensino redundará em trabalho improfícuo”, enfatizando, portanto, que o ensino deve ser baseado na espontaneidade, na iniciativa e na atividade da criança<sup>6</sup>. Interessante ressaltar a resistência de algumas professoras à “missão” dos inspetores escolares em seu trabalho de difundir os métodos ativos. Em relação à visita a uma escola de Campos, atual Tobias Barreto, Florival de Oliveira descreve: “D. Éster de Lemos Matos é uma apegada aos processos antigos de ensino. Descrê de tudo que não faça de acordo com tais processos; tem um sorriso de mofa a cada palavra do pobre inspetor, interessado, apenas, em fazer com que se abram horizontes mais largos às escolas sergipanas (...), além disso, é muito indelicada”.<sup>7</sup>

O inspetor José de Alencar Cardoso destaca quanto a sua missão:

Perlustrei grupos e escolas isoladas, qual a qual, inquirindo professores, ouvindo habitantes das localidades, seguindo discípulos para conduzir-me à finalidade das minhas árduas e delicadíssimas atribuições. Trazia assim, Exmo Sr., a colheita do quanto procurei semear no campo do ano

---

<sup>6</sup> “Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Helvécio de Andrade, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Inspetor Escolar do 3º Distrito, Dr. Florival de Oliveira, novembro de 1931”.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

letivo (...), pregando os novos métodos de ensino, aconselhando a educação dos sentidos, insistindo pelas ‘excursões pedagógicas, ‘pelos diários infantis’, ‘modelagem’, trabalhos manuais e por tudo quanto pudesse encaminhar o ensino a preparar a criança ‘para a vida, pela vida!’<sup>8</sup>

Porém, o que referenda a preocupação e a ação da Direção Geral da Instrução Pública são suas circulares que procuravam determinar, sob formas legais, a construção de uma cultura escolar uniformizada, no tocante aos métodos ativos de ensino, com base em instruções precisas aos inspetores escolares, que deveriam “assistir as lições e fazer as correções que o mau uso do método apontar”.<sup>9</sup> Nítida é a orientação dada pela Instrução Pública em favor do método de Decroly, mediante a adoção dos *centros de interesse*, com atividades como as excursões: “dividir a classe em 10 e cada grupo deve expor um ponto. O professor dá-lhes 10 minutos e as crianças dizem o que observaram”.<sup>10</sup>

Em 1932, o inspetor Florival Oliveira ainda reforça sua missão:

Não houve professora, a quem não tivesse orientado a respeito dos processos de ensino que fazem da atividade interessada da criança o eixo em torno do qual gravita todo o trabalho escolar. Instalei classes experimentais nas cidades de Boquim, Estância, Lagarto, Anápolis e Itabaiana. Ao proceder-se a inauguração de cada uma das classes, servindo-me do ensejo proporcionado pela reunião de grande número de professores, ministrei instruções detalhadas sobre a técnica da globalização e a concentração das matérias do ensino primário que constituem o ensino primário em derredor dos centros de interesse, frisando sempre que se não trata de questão de programa, mas de método.<sup>11</sup>

Ele também esteve presente na inauguração da classe experimental do Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz.<sup>12</sup> Ainda, visitou o Grupo Escolar General Valadão: “O ilustrado Sr. José Augusto da Rocha Lima, digno assistente técnico desta Diretoria, esteve duas vezes neste estabelecimento, onde

<sup>8</sup> “Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Helvécio de Andrade, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Inspetor Escolar da 1ª Zona: São Cristóvão, Itaporanga e Socorro, em 10 de novembro de 1931”.

<sup>9</sup> Circular nº 3, de 11 de fevereiro de 193... In: Andrade, 1935.

<sup>10</sup> Circulares nº 9, de 23 de março de 1931, e nº 10, de 31 de março de 1931.

<sup>11</sup> Relatório apresentado ao diretor Geral da Instrução Dr. Helvécio de Andrade, pelo Inspetor Escolar do Ensino do 3º Distrito, Florival de Oliveira, em 26 de setembro de 1932.

<sup>12</sup> Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral da Instrução Pública pela diretora do grupo escolar D. Manuel Luiz, Virginia Freire de Farias, 29 de setembro de 1934.

deu instruções sobre os ‘centros de interesse’...”.<sup>13</sup>

Na conferência proferida na Escola Normal, em 25 de junho de 1932, Rocha Lima reafirma sua opção pelos *centros de interesse* de Decroly, como principais elementos da Escola Ativa, e na qual dará conta do trabalho das classes experimentais, nos grupos escolares: “Não há exagero em dizer-se que o sistema de ‘centros de interesse’ é o que de melhor até hoje se criou no sentido de dinamizar a escola, subtraindo-a a monotonia dos programas fastiosos e por demais rígidos”.<sup>14</sup> Naquele evento, destacou, ainda, que a adoção desta prática não exige dinheiro e, sim, o gosto pelo estudo, adaptando-se ela a todos os meios, condições e recursos e, por isso, é mais fácil de ser generalizada. Da mesma forma, em outra palestra, proferida para 60 professores, inspetores e diretores de escola, o professor expõe, como sendo práticos o método e a técnica da Escola Ativa através dos *centros de interesse* e seus diferentes passos: observação, associação, cálculo e expressão. Na época, já haviam sido criadas várias classes experimentais tanto na capital como no interior do estado.

Esta preocupação com adoção dos *centros de interesse* é reforçada por diversas circulares emitidas pela instrução pública sergipana, como, por exemplo, as que tratavam da exigência de que os professores apresentassem, além do boletim mensal, os resumos dos *centros de interesse* e das excursões que realizavam.<sup>15</sup>

No ano de 1933, evidencia-se um recuo do professorado na adoção dos *centros de interesse*, preocupando a Diretoria da Instrução Pública, que impõe novas normas a respeito da questão, a exemplo, a exigência de que as escolas fizessem acompanhar as folhas de pagamento informações a respeito da prática dos *centros de interesse*, excursões e diários infantis.<sup>16</sup>

O que temos observado na historiografia local é que se tem minimizado a presença da Escola Nova no estado, ficando no esquecimento a importância do professor José de Augusto da Rocha Lima, um de seus mais importantes difusores. Acreditamos, no entanto, que a ação desse técnico,

<sup>13</sup> Relatório apresentado à diretoria do Grupo Escolar General Valadão, pela diretora Maria Emília de Melo em 13 de setembro de 1932.

<sup>14</sup> Circular nº 22, de 20 de junho de 1932.

<sup>15</sup> Circular nº 06, de 7 de junho de 1933.

<sup>16</sup> Circulares nº 13, de 3 de agosto de 1933, e nº 14, de 19 de agosto de 1933.

que exerceu suas funções durante o período de 1931 até 1942, teve um papel singular na adoção das idéias paulistas na instrução pública sergipana.

Esta incursão ao passado permitiu-nos a compreensão de um tempo no qual as idéias pedagógicas germinaram em um contexto sócio-cultural peculiar, de busca de inovações profundas no modo de pensar-fazer Educação. Saber se as idéias eram destoantes com o contexto ou se foram resignificadas importa-nos tanto quando saber como elas foram se germinando na reforma da instrução pública de Sergipe, em 1931 e depois do retorno de Rocha Lima a Sergipe, quando ele assumiu o cargo de primeiro assistente técnico geral, da Diretoria da Instrução Pública, com a “missão” de difundir o novo ideário educacional.

É emblemática a figura deste intelectual que, apesar de não ter sido estudado ou destacado como um dos difusores de métodos e técnicas pedagógicas pautadas na Escola Nova, empenhou-se na tarefa de realizar estudos teóricos e práticos a respeito para serem adotados na instrução pública, dando-nos indicativos de sua importância no contexto da reforma educacional em Sergipe, na década de 1930, ao mediar a construção de uma cultura escolar que representava os anseios das classes dirigentes para a realização de um país moderno (urbano e industrial), em pauta dos discursos políticos da época.

## BIBLIOGRAFIA

ANDADE, H. de. **Memória a um projetado congresso de professores primários, em Aracaju (1925-1926)**. Aracaju: Typographia de Sergipe-Jornal, 1927.

\_\_\_\_\_. **Plano de organização do ensino em Sergipe, apresentado a Associação Brasileira de Educação**. Aracaju: Casa Ávila, 1935.

BRITO, L. C. P. **Ecos da modernidade pedagógica na Escola Normal Rui Barbosa (1930-1957)**. São Cristóvão, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E.M.T.; FARINHA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação**

**no Brasil**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Historial).

FÉLIX, O. L. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (PARAGUAÇU), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS E GRACIAS até os SEVERINOS**, 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993 (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola Viva).

GRAÇA, T. C. C. **Pés-de-anjo e letreiros de néon: ginasianos na Aracaju dos anos dourados da década de 50**. São Cristóvão, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.

LARROYO, F. 1974. **História Geral da Pedagogia, tomo II**, (Apêndice: CUNHA, Célio. Pedagogia no Brasil). São Paulo: Mestre, 1974.

LIMA, J. da S. **Os estudos filosóficos em Sergipe. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1995**.

LOURENÇO FILHO. M. B. 1978. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**, 12ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MENDONÇA, N. A **Educação em Sergipe**. Aracaju: Regina, 1958.

MORTATTI, M. do R. L. **Os Sentidos da alfabetização, São Paulo (1877/1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

NUNES, M. T. **História da Educação de Sergipe**. Rio de Janeiro/São Cristóvão/Aracaju: Paz e Terra/Universidade Federal de Sergipe/Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 1984.

REIS FILHO, C. dos. **A Educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ROCHA LIMA, J. A. da. **Relatório**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1931.

**PRÁTICAS CURRICULARES:  
REFLEXÕES SOBRE O ANALFABETISMO BRASILEIRO<sup>1</sup>**

**CURRICULUM PRACTICES:  
REFLEXIONS ON BRAZILIAN ILLITERACY**

*João Sérgio Januzelli de SOUZA\**

*Miriam Cardoso UTSUMI\*\**

***Resumo***

*O presente artigo faz algumas reflexões sobre a questão do analfabetismo no Brasil. Utilizando-se de uma análise documental, baseada em artigos de jornais, revistas e legislação, levanta aspectos e problemáticas de práticas curriculares propostas por governos anteriores (tais como, MOBRAF e Programa de Alfabetização Solidária), que tinham como finalidade acabar com o analfabetismo brasileiro. A partir dessas considerações, os autores asseveram que a erradicação do analfabetismo exigirá, do atual governo, muito empenho pedagógico e político, além de sabedoria para dar continuidade aos projetos que deram certo e evitar os erros daqueles que não foram bem sucedidos. Tendo em vista, o prazo exíguo, quatro anos, que o atual governo se propõe a acabar com o analfabetismo, sugere-se, também, que o verbo erradicar, seja substituído pelo verbo amenizar.*

***Unitermos:*** práticas curriculares, analfabetismo, educação de adultos, currículo.

***Abstract***

*The present article makes some reflections on the question of the illiteracy in Brazil. Using itself of a documentary analysis, based in periodical articles, magazines and legislation, it raises aspects and*

---

<sup>1</sup> Produção vinculada ao grupo de pesquisa “Currículo, História e Poder” do Centro Universitário Moura Lacerda.

\* Licenciado em Letras, especialista em Instrumentalização didático-pedagógica, mestrando em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.

\*\* Doutora em Educação-UNICAMP, Professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: mutsumi@universiabrasil.net

*problematic of curricular practices proposal for previous governments (such as, “MOBRAL” and “Programa de Alfabetização Solidária”) that they had as purpose to finish with the Brazilian illiteracy. To leave of these reflections, the authors aim that the eradication of the illiteracy will demand of the current government much pedagogical persistence and politician, beyond wisdom giving continuity to the projects that had given good results and to prevent the errors of that they had not been successful. In view of, the proposal of the current government to finish with the illiteracy in a small time, for four years, the authors suggest, also, that the verb to eradicate, either substituted for the verb to brighten up.*

**Key-Words:** *curricular practices, illiteracy, adults education, curriculum.*

“Educar para a liberdade”. Tal frase, inspirada em Paulo Freire, novamente parece ser um dos motes que conduzirá outra equipe educacional, a do atual governo federal, a mais uma tentativa de se erradicar o histórico analfabetismo brasileiro, em apenas quatro anos.

O plano do governo de combate ao analfabetismo recebeu o nome de “Uma Escola do Tamanho do Brasil” e pretende acabar com a desigualdade, exclusão, discriminação e injustiça que penalizam cerca de 13% da população brasileira economicamente ativa e analfabeta, segundo dados apresentados pelo JORNAL VIRTUAL PORTAL UNIVERSIA, de 25/03/2003.

A idéia é louvável, pois um indivíduo alfabetizado muito provavelmente será também um cidadão, um agente de transformação social, visto que esta nova condição poderá contribuir para maior consciência de seus direitos e deveres, dentro de um contexto social cada vez mais em mutação. No entanto, tal empreitada vai exigir muito do atual ministro da Educação, Cristovam Buarque, que vem buscando parcerias para colocar em prática projetos que poderão auxiliá-lo a obter o sucesso almejado. Dentre estes projetos, pode-se citar a reunião com dirigentes de sindicatos da construção civil, para discutir a expansão de programas de alfabetização, em canteiros de obras. (JORNAL O CORREIO DA PARAÍBA, João Pessoa-PB, 17/03/2003).

No encontro, de acordo com o periódico paraibano, foram apresenta-

dos projetos de alfabetização, desenvolvidos em Brasília, como o da Construtora do senador Paulo Otávio (PFL-DF), responsável pela alfabetização de cerca de dois mil operários, nos próprios canteiros de obras, em treze anos, segundo dados do senador. Outro projeto, mostrado no encontro, foi o desenvolvido pelo Serviço Social do Distrito (SECONCI), criado em 1988, que visa o assessoramento das empresas de construção do Distrito Federal, para a melhoria das condições de trabalho nos canteiros de obra. Desta forma, parece que a união de classes operárias e políticas, em parceria com o governo, será uma das armas que o atual ministro da Educação usará para tentar erradicar o analfabetismo brasileiro.

Além da participação de sindicalistas, este plano de combate ao analfabetismo contará com a participação de empresários da indústria, o que representa um apoio importante para a consolidação do plano. Cristovam Buarque anunciou esta parceria na primeira reunião ordinária de 2003, do Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria (SESI), na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em Brasília, no dia 25/03/2003. (PORTAL IG EDUCAÇÃO, de 26/03/2003).

Outra ação do atual governo, contra o analfabetismo, foi a assinatura de um protocolo de incentivo à alfabetização. Cristovam Buarque e a Secretária Especial de Políticas para Mulheres, Emília Fernandes, assinaram um documento que prevê a concessão de R\$ 50,00 para mães do Programa Bolsa - Escola que se alfabetizarem. (JORNAL CORREIO BRAZILIENSE, Brasília-DF, 18/03/2003)

Segundo Mary Castro, pesquisadora da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e militante feminista, os filhos de mulheres alfabetizadas têm mais chances de se alfabetizarem do que aqueles nascidos de mães analfabetas. Este programa de alfabetização trará outras conseqüências benéficas para as mães, além da alfabetização, tais como: *maior independência financeira, auto-estima, prevenção da gravidez precoce e do contágio do vírus da Aids*. (JORNAL CORREIO BRAZILIENSE, Brasília-DF, 18/03/2003).

Estes projetos demonstram um certo amadurecimento da consciência político-social brasileira e parecem evidenciar a crença dos atuais governantes de que uma sociedade realmente organizada e engajada social e politicamente, por meio de suas várias representações, poderá contribuir para a solução dos problemas educacionais.

A tarefa realmente será árdua, pois o analfabetismo apresenta ainda dados alarmantes. Segundo números apresentados pelo Correio Braziliense, em 18/03/2003, sobre o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 13,5% das mulheres brasileiras acima de 15 anos de idade são analfabetas e 13,8% dos homens da mesma idade não sabem ler ou escrever. A menor taxa de analfabetismo do país, 5,7%, é a do Distrito Federal. Esses números podem piorar consideravelmente se acrescentarmos a eles os analfabetos funcionais. Entende-se por analfabeto funcional alguém que escreva palavras e as reconheça, porém não consegue compreender e muito menos interpretar o que lê. No entanto, tal assunto não será abordado neste artigo.

Uma problemática pode ser suscitada a partir de uma análise mais crítica, analítica e dialética deste programa governamental, que visa erradicar o analfabetismo em quatro anos. Que tipo de alfabetizado ele pretende lançar no mercado de trabalho - cada vez mais tecnológico e competitivo - e no contexto social - ainda injusto e individualista? Ao analisar os alfabetizados que as escolas públicas e parte das privadas, de ensino fundamental e médio, estão despejando na sociedade e mercado, defende-se que as práticas de Cristovam Buarque e equipe deverão ser mais pragmáticas do que foram as dos governos anteriores.

As avaliações externas realizadas pelo governo, tais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP e Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, têm mostrado que o desempenho dos alunos vêm piorando a cada ano<sup>2</sup>. O ENEM 2002, por exemplo, trouxe dados que comprovam, mais uma vez, o óbvio: os discursos políticos educacionais, sejam eles estaduais ou federais, não saíram do papel. De acordo com números apresentados por João Marcos Rainho, na Revista Educação, de dezembro de 2002, 72% dos participantes do ENEM 2002 obtiveram notas entre 40 e 70 pontos; 16% tiveram notas entre 0 e 40 e apenas 12% conseguiram notas de 70 a 100.

Apesar de tais dados, não se quer, contudo, afirmar que o ENEM, ou as outras avaliações externas existentes sejam modelos eficientes e econômicos de se medir a qualidade do ensino básico e trazer soluções para seus

---

<sup>2</sup> Dados obtidos pela Internet nas páginas <http://www.inep.gov.br/saeb>, <http://www.inep.gov.br/noticias> e <http://www.educacao.sp.gov.br/resultados/saresp> em julho de 2000.

problemas. Na mesma edição da REVISTA EDUCAÇÃO, Paulo Renato de Souza, ex-ministro da Educação, afirmou que (...) *O país tem de continuar a insistir na idéia da avaliação e de fixar parâmetros de alta qualidade. Esse é o sentido mais profundo do ENEM.* O ex-ministro espera que o atual governo não extinga o ENEM: *Nosso país é citado lá fora como exemplo de avanço na Educação, nas informações e nas avaliações. Seria um crime desfazer esse sistema..*

A preocupação do ex-ministro tem procedência. O caráter privatizante de políticas do Ministério de Educação e Cultura-MEC, assim como seus sistemas de avaliação ditos como caros e ineficientes, apesar de receberem o aval de Paulo Renato de Souza, foram criticados por alguns políticos filiados ao PT (Partido dos Trabalhadores). Entre eles, destacam-se o deputado Padre Roque, ligado ao setor de Educação do Partido, e Mário Sérgio Cortella, ex-secretário municipal de Educação, da cidade de São Paulo. De acordo com Cortella, avaliações como o ENEM servem para concluir o que já se sabe há tempos: que o ensino médio e, principalmente o ensino noturno, tem problemas. (REVISTA EDUCAÇÃO, dezembro de 2002)

A partir de 1964, principalmente, em pleno governo militar, a Educação, enquanto verdade teoricista e positivista, em todos os gêneros, números e graus parecia concordar com os slogans de modernidade, ordem e progresso que a mídia veiculava por todo o país do “Ame-o ou deixe-o”. Em “brados retumbantes”, ela foi proclamada, pelo “clarim da Alvorada”, como a novíssima arma para se combater o analfabetismo, a miséria social e o atraso tecnológico, entre outras mazelas, há tempos entrançados no solo verde e amarelo. O Brasil seria mais livre e moderno quanto mais seus filhos fossem educados. Para combater o mal do analfabetismo, em 15 de dezembro de 1967, pela LEI 5.379, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAF

O movimento surgiu para dar prosseguimento às campanhas de alfabetização anteriores, iniciadas pelo regime vigente. Propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos e tinha como um dos objetivos maiores *conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.* Em 1978, o MOBRAF já havia alfabetizado *quase 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios, em todo o país.*

(CORRÊA, 1979, p.472).

Entretanto, teve suas ações questionadas: em 1975, enfrentou uma Comissão Parlamentar de Inquérito-CPI, instaurada pelo Senado Federal, para investigar denúncias de desvio de verbas e sua real validade como instrumento de alfabetização. Começou a desmoronar a partir de 1980, quando a forte recessão econômica atingia o país e exigia quantias maiores para mantê-lo em pé. E, em 1985, foi extinto, deixando uma herança de 4,5 mil funcionários, na sua maioria, burocratas .

Apontar com exatidão os resultados desse movimento de alfabetização não é tarefa fácil, como afirmou a coordenadora do Programa de Alfabetização Solidária, (...) *Bem que tentamos resgatar outros dados do MOBREAL, descobrir quantos alunos haviam sido matriculados durante sua existência e, principalmente, saber os resultados obtidos, mas tudo isso é um mistério completo* (REVISTA ISTO É, 28/5/97). Contudo, deve-se acreditar que alguns milhões de brasileiros, que antes viviam à margem da sociedade, foram levados aos bancos escolares e saíram de lá alfabetizados e que alguns egressos do MOBREAL realmente conseguiram dar seqüência aos estudos, completando outras de suas etapas .

No entanto, pode-se imaginar que poucos chegaram ao ensino superior e outros acabaram conseguindo vagas nas várias indústrias que se desenvolviam nos país e exigiam, naquele momento, poucos conhecimentos técnicos e científicos de seus trabalhadores. Por outro lado, grande parte dos alfabetizados pelo MOBREAL, por falta de investimentos financeiros e pedagógicos do governo federal entre outras carências sócio-culturais, desistiram de seguir adiante com os estudos e continuaram à margem da sociedade. O MOBREAL não conseguiu atingir um de seus objetivos: erradicar o analfabetismo na década de 70.

Analisando o tipo de alfabetizado que o MOBREAL inseriu no mercado de trabalho e na sociedade de consumo, percebe-se que o movimento funcionou mais como “marketing” dos responsáveis pela Educação do governo militar do que como meio eficaz de se erradicar o analfabetismo do Brasil: muitos dos alfabetizados sabiam somente copiar o nome em um documento de identidade, ou carteira de trabalho assinada, o que lhes deu álibi de cidadãos e evitou algum constrangimento maior, imposto por alguma patrulha militar, tão em voga na época. Alguns conseguiram formar simples e descontextualizadas frases.

Por causa disto, a maioria continuou representando um grupo homogêneo do ponto de vista sócio-econômico: operários da construção civil, donas de casa, agricultores, empregadas domésticas, lixeiros, porteiros, pertencentes às classes populares, vivendo em situações econômicas miseráveis, mas fazendo estatisticamente parte dos alfabetizados. Hoje, com muita liberdade de expressão, pode-se afirmar que o MOBRAL não passou de uma instituição criada para apoiar o sistema governamental da época e conter qualquer ação rebelde de uma população que, mesmo ouvindo falar do “milagre econômico”, continuou vivendo e ainda vive na mais absoluta miséria.

Para evitar esse paradigma teoricista, mecânico, de reprodução de letras e nada pragmático de alfabetização, entre outros que vieram antes e depois dele, a equipe educacional do atual governo deverá analisar as tendências do mundo contemporâneo, globalizado e altamente tecnológico, e buscar metodologias que também concretizem parte da teoria de alfabetização, relacionada ao *despertar da consciência crítica do mundo histórico-cultural* (CORRÊA, 1979, p.244), que há muito se proclama. Uma vez que globalização passou a ser palavra obrigatória nos atuais discursos governamentais, modelos de alfabetização de outros países, depois de analisados criticamente, poderão ser importados para cá, com os devidos ajustes. Na França, por exemplo, considera-se alfabetizado um indivíduo que, após um período de estudos, é capaz de, no mínimo, em um exame final escrito, descrever a si próprio. Isto é bem diferente da cópia do nome em algum documento, que ainda possibilita a um brasileiro a classificação de alfabetizado.

Baseado também em modelos europeus, atentando para a pós-modernidade e a globalização, e de forma mais institucionalizada, trinta anos depois do MOBRAL, era lançado, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Alfabetização Solidária, parte de um projeto maior, denominado Comunidade Solidária. De acordo com artigo da REVISTA ISTO É, de 28/5/1997, o programa tinha como um dos objetivos atender aos 30 milhões de analfabetos brasileiros, a partir de um modelo que seria desenvolvido gradualmente e estendido às outras regiões do país, sem fixar metas ilusórias. Assim, 38 municípios do Norte e Nordeste foram selecionados para se implantar este modelo, visto pelos seus idealizadores como mais moderado e eficiente que o MOBRAL.

A participação de empresas privadas e entidades não governamentais representaram uma das características que diferenciaram este programa do MOBREAL, que segundo CORRÊA (1979), recebeu recursos *da União, do fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2% do Imposto de Renda e ainda um percentual da Loteria Esportiva.* (p.472)

O Programa de Alfabetização Solidária, gastava R\$ 34,00 com cada aluno. Metade dessa quantia era paga pelo Ministério da Educação e investida na compra de livros e material didático. Os salários dos professores e a merenda escolar, dentre outras despesas, eram patrocinados pelas empresas privadas e instituições como a Unesco. Cada empresa era responsável por um município. (REVISTA ISTO É, 28/5/1997)

Segundo DURANTE (1995), o Programa de Alfabetização Solidária serviu de inspiração para vários projetos, dentre estes, pode ser citado o “Formação de Educadores Alfabetizadores de Jovens e Adultos em Empresas / Escolas”, uma parceria com o Centro de Estudos da Vila e Fundação Kellogg, com apoio da Método Engenharia S.A. Esse projeto optou pela educação integral, que segundo material didático distribuído aos professores, *contrapõe-se à concepção tradicional de aprendizagem acumulativa e mecânica para se reproduzir o que foi ensinado, sem compreensão ou relação com a vida, pressupondo um saber único e verdadeiro, de que o educador e o livro didático são os detentores.* ( DURANTE, 1995, p.4).

Em teoria, tentaria evitar os erros do MOBREAL. Esse tipo de formação exigiria do professor uma posição reflexiva, crítica e analítica, obtida principalmente pelo olhar que lançaria sobre os alunos. O que ensinar a eles? Como ensinar? Para que ensinar? Eis alguns questionamentos que ajudariam os alfabetizadores do projeto a atingirem o sucesso, por meio de estratégias realmente mais próximas dos alunos.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, uma estratégia utilizada pelos professores deste projeto era o trabalho constante com textos. Assim, por intermédio desta, o professor proporcionaria aos educandos momentos de aprendizagem em que eles percebessem as funções, as estruturas e características lingüísticas de textos variados. Neste processo de leitura textual, de compreensão, interpretação, problematização e produção críticas, de uso da linguagem em situações distintas e com funções também distintas, daria-se o desenvolvimento lingüístico e comunicativo

do alfabetizando. Os textos usados no processo deveriam ter sentido para os alunos e possibilitar-lhes uma visão mais crítica sobre a sociedade que os cerca e meios para que eles sejam, de fato, promovidos da categoria de objetos a sujeitos políticos-sociais transformadores.

No ensino de Matemática, de acordo com os objetivos deste projeto, seria importante que os educadores ensinassem a Matemática instrumental, de aplicação prática mais momentânea no dia-a-dia do alunos. BRASIL (1997), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatiza a importância de que a Matemática seja vista como ciência complexa e exata, que possibilita ao homem estabelecer relações entre fatos diferentes, reconhecer as várias representações do mundo real, através de gráficos, tabelas, etc. Desta forma, não deveria ser ensinada como algo pronto, acabado, completo, pois está em contínua expansão, acompanhando a própria evolução do homem. É matéria viva, para a vida.

Os sistemas numéricos e as técnicas operatórias são exemplos dessa evolução. As calculadoras fazem com exatidão e velocidade consideráveis operações complexas, mas que não dispensam o cálculo mental e escrito. O ensino de Matemática para os alfabetizando deveria privilegiar a solução de seus problemas diários, tais como cálculos de juros de carnês de crediários ou economia de cimento na construção de um muro. Assim, o ensino de Matemática, para jovens e adultos não alfabetizados, deveria apresentar conteúdos essenciais da escola elementar, mas que serviriam de ferramentas para que eles interpretassem a sociedade em que se encontram e agissem sobre ela.

É importante ressaltar que a noção de cotidiano pode empobrecer bastante o ensino de Matemática para os alfabetizando, visto que os conteúdos matemáticos também devem servir para integrar a Matemática nela mesma. Acredita-se que a contextualização dos conteúdos matemáticos seja mais significativo e importante para estes alunos, se de fato, deseja-se que eles interpretem a sociedade e ajam sobre ela. Desta forma, a sugestão de conteúdos que BRASIL (1997) faz nos Parâmetros Curriculares de Matemática, aos agrupá-los em quatro grandes blocos que se articulam: Números e Operações, Grandezas e Medidas, Espaço e Forma, Tratamento da Informação, e as orientações didáticas constantes no documento poderiam fazer a Matemática, uma ferramenta útil a estes alunos.

Sobre a validade do programa de alfabetização do governo de FHC,

em 1997, uma aluna de Pauini (AM), afirmava : *Nas primeiras vezes que escrevi meu nome, não ficou bom, mas já estou gostando. Agora quero tirar minha carteira de identidade com nome assinado e nunca mais pedir almofada para manchar meu dedo.* (REVISTA ISTO É, 28/5/1997) Este depoimento parece evidenciar que há alguma relação entre os resultados do MOBREAL e os obtidos pelo Programa de Alfabetização Solidária.

A busca por metodologias mais eficazes para erradicar o analfabetismo brasileiro, em 4 anos, é algo que não pode ser esquecido pelo atual ministro da Educação. Sendo assim, a análise crítica de teorias e práticas educacionais utilizadas anteriormente, bem como seus reais resultados, para se tentar erradicar o analfabetismo no Brasil deve possibilitar a Cristovam Buarque algum sucesso na empreitada. Porém, outro e muito mais complexo desafio será a erradicação do “e-analfabetismo”, que já vem excluindo até mesmo indivíduos que são detentores de diploma de ensino fundamental, mas não dominam as teclas de um computador. Se antes bastava copiar o nome em um livro de ponto, no final de turno, em uma indústria têxtil, depois de se operar dois teares manuais, hoje um trabalhador precisa ler, entender e aplicar as orientações técnicas-eletrônicas, para que vinte ou mais teares eletrônicos cumpram as metas de produção.

O número de “e-analfabetos” – sujeitos que não têm acesso à informática e suas ferramentas – é enorme no Brasil, embora o país esteja entre as nações que mais acessam a Internet. O número de “plugados” brasileiros passa de 15 milhões e esta cifra cresce de forma significativa. Em 2002, 12% da população brasileira possuía um computador em casa e 9% acessavam a Internet, segundo dados divulgados pelo JORNAL DO BRASIL, em 16/09/2002. Tal fato é irrelevante se comparado às informações divulgadas pelo mesmo editorial, sobre os plugados dos EUA, onde 61% de seus cidadãos acessam a Rede em casa. E mais: muitas de suas escolas públicas estão conectadas à Rede e cada um de seus alunos têm à disposição, em sala, um computador. No entanto, é significativo o resultado obtido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em relação ao uso da Internet no Brasil, no final de seu mandato, se comparado aos dados de 1995, quando o iniciou.

Naquela época, somente poucos universitários e cidadãos tinham computador em casa e uma conta no primeiro provedor comercial que surgiu por aqui, o Alternex. Os discursos sobre exclusão social de Fernando

Henrique Cardoso obrigatoriamente tiveram que incluir o analfabetismo digital. Por causa disso, foi criado, por aquele governo, o Programa Sociedade da Informação, que teve como desafio maior a promoção da inclusão digital. Mesmo no poder por oito anos e contando com a baixa do dólar e a estabilização do Real, entre 1995 e 1999, aquele governo não conteve a exclusão dos cidadãos mais pobres, que continuou alta. Hoje, apenas as classes A e B representam mais da metade dos internautas brasileiros. (JORNAL DO BRASIL, 16/09/2002)

Há de se reconhecer que muito foi feito pelo último governo, no entanto, espera-se que muito mais seja feito pelo atual, que enfrentará muitos problemas financeiros, devido à alta do dólar, entre tantos fatores e as incertezas do pós-guerra EUA/Inglaterra *versus* Iraque.

Outro problema, além da falta de computadores e dinheiro nas escolas públicas, é a forma inadequada com que muitos professores utilizam os computadores. Muitas vezes, eles os transformam em máquinas de escrever ou de brincar. Sendo assim, acredita-se que dificilmente o analfabetismo virtual será erradicado pelo governo atual. E a escola pública, que deveria também preparar o cidadão para um mundo globalizado, cheio de novidades e problemas, não concretizará mais este objetivo de ensino.

Diante do exposto, acredita-se que erradicar o analfabetismo “não virtual”, em quatro anos, como almeja o Ministro da Educação, exigirá dele muito empenho pedagógico e, principalmente, político, visto que no Brasil tem-se o hábito de, também na Educação, não se analisar criteriosamente os projetos de governos anteriores, que deram certo ou não e, muito menos dar continuidade àquilo que funcionou. Entretanto, parece ser mais ponderado substituir o verbo erradicar por amenizar e, a fim de evitar mais gastos e evidenciar um real amadurecimento político, o atual governo poderia dar continuidade ao que deu certo no Programa de Alfabetização Solidária e evitar o que deu errado no MOBREAL.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL (país), Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORRÊA, A. L. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, p. 472. 1979.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos – Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O que é o projeto de erradicação do analfabetismo do governo? **Jornal virtual Portal Universia**, 25/03/2003. Disponível em <http://www.Clipping@consae.com.br> em março 2003.

Cristovam discute projeto de alfabetização de adultos. **Jornal O Correio da Paraíba**, João Pessoa-PB, 17/03/2003.

**Portal IG Educação**, 26/03/2003.

R\$. 50 para aprender a ler. **Jornal Correio Braziliense**, Brasília-DF, 18/03/2003.

RAINHO, J. M. **Revista Educação**, dezembro de 2002.

**LEI 5.379/67**, dispõe sobre a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL

Título da manchete. **Revista Isto É**, nº X , 28/5/97.

Título da manchete. **Jornal do Brasil**, Cidade-Estado,16/09/2002.

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR CATÓLICA EM RIBEIRÃO PRETO-SP:  
UM ESTUDO SOBRE O COLÉGIO NOSSA SENHORA  
AUXILIADORA (1918-1960)<sup>1</sup>**

**CATHOLIC EDUCATION IN RIBEIRÃO PRETO-SP: A STUDY  
ON COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA (1918-1960)**

*Alessandra Cristina FURTADO\**

**Resumo**

*Este artigo tem como proposta abordar a educação escolar oferecida pelas salesianas no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, no período de 1918 a 1960. Para tanto, o texto está organizado em dois momentos: inicialmente discorreremos sobre a inserção da Igreja Católica na escolarização brasileira e sua respectiva influência nas primeiras décadas do século XX, na rede de ensino de Ribeirão Preto, é a partir deste contexto que retratamos a instalação e a inserção do colégio na cidade no período investigado. Num segundo momento, tratamos dos aspectos diretamente ligados à educação escolar do “Auxiliadora”, discorrendo sobre os objetivos educacionais do estabelecimento, as modalidades de ensino existentes, a grade curricular dos cursos, os procedimentos de avaliação e enfatizamos a formação educacional propiciada às jovens por essa instituição.*

**Unitermos:** *História Institucional, Educação, Cultura Escolar, Igreja, Ordem Salesiana*

**Abstract**

*This article will be about the school education offered by the Salesians in the Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, in the 1918-1960 period. In order for this article to take place, the text has been organized in two settings. The first setting, is the Catholic Church's influence*

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado intitulada: “Mulheres Cultas e Devotas: o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da UNESP, com o apoio da FAPESP.

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/USP – São Paulo/SP. E-mail: [furtado@netsite.com.br](mailto:furtado@netsite.com.br)

*in the Brazilian scholarization on the first decade of the twentieth century, in the School Board of Ribeirão Preto; from this concept, the foundation of the school in the city took place. On the second setting, the aspects connected to the scholar education of “Auxiliadora” are mentioned. It also mentions the educational goals of the establishment, the different instruction modalities, a curriculum of each course, the grading criteria and the academic education is also emphasized.*

**Key - words:** *Institutional History, Education, School Culture, Church, Salesiana Group.*

O presente artigo é resultado de uma investigação histórica sobre o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, no período que vai de sua instalação na cidade, em 1918, pelas Filhas de Maria Auxiliadora, ala feminina da Ordem Salesiana, até 1960, momento marcado pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 4.024/61, que trouxe modificações na organização escolar da Instituição. Nessa pesquisa, procuramos analisar a vinda das salesianas para o Brasil, relacionando a atuação dessas religiosas junto à juventude feminina e o processo de consolidação do catolicismo. Preocupamo-nos ainda em recuperar a historicidade dessa instituição, analisar a formação religiosa das jovens que ocorria ao lado da instrução pedagógica, caracterizar o perfil de suas alunas e identificar a composição do seu quadro docente.

Ao desenvolver uma investigação direcionada à história de uma instituição de ensino católica, esse estudo inseriu-se numa tendência nova da historiografia. Como destaca Décio Gatti Júnior (2002, p.4): “A história das instituições educacionais integra uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades, sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes”.

A escolha de uma temática ligada à história das instituições educacionais deu-se nessa pesquisa, sobretudo, pela importância que esse estabelecimento de ensino teve na educação católica de meninas e moças, num momento em que a cidade de Ribeirão Preto-SP, ensaiava seus primeiros passos na cultura escolar.

Assim, o referencial teórico desse trabalho foi ligado à História Cultural

e acoplado a estudos sobre a História da Educação Brasileira e a História da Igreja. Segundo Marta M. Chagas de Carvalho (1998, p. 32) “as perspectivas abertas e as questões lançadas pela chamada Nova História Cultural que vêm redesenhando as fronteiras e redefinindo os métodos e objetos da História da Educação”. A metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa documental, utilizando-se de: relatórios de inspeção federal, registros de matrículas de alunas, regimentos internos, fotografias entre outros. E ainda, no trabalho com a memória de depoentes, recorreremos à metodologia da História Oral, que se revelou indispensável na recuperação de fatos e eventos referentes à trajetória do “Auxiliadora”. Dessa maneira, as fontes utilizadas possibilitaram-nos a recuperação de aspectos importantes da cultura escolar do “Auxiliadora”.

Nessa perspectiva, a proposta desse artigo emergiu com o objetivo de retratar a educação escolar oferecida no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, no período entre 1918 e 1960.

O texto foi organizado em dois momentos: procuramos, inicialmente, discorrer sobre a inserção da Igreja Católica na escolarização brasileira e sua respectiva influência nas primeiras décadas do século XX, na rede de ensino de Ribeirão Preto. A partir deste contexto abordaremos a instalação e a inserção do colégio na cidade no período estudado. Num segundo momento, centralizaremos nossa abordagem, acerca dos aspectos diretamente ligados à educação escolar do “Auxiliadora”, discorrendo sobre os objetivos educacionais do estabelecimento, as modalidades de ensino existentes, a grade curricular dos cursos, os procedimentos de avaliação e, finalmente, enfatizamos a formação educacional propiciada às jovens na instituição.

A História da Educação brasileira é fortemente marcada pela cultura escolar católica, inicialmente com a presença dos Jesuítas e, a partir do século XIX, com o movimento ultramontanista, por meio da atuação das Ordens e Congregações religiosas estrangeiras.

Com a vinda das Ordens e Congregações para o Brasil, no século XIX, a influência católica na educação escolar cresceu significativamente e isto se deu em virtude das mudanças ocorridas no catolicismo, com o movimento ultramontanista. De acordo com Gaeta (2001, p.5):

as hierarquias clericais brasileiras entendiam que a educação escolarizada possuía um papel determinante na veiculação, na implementação e na consolidação de um paradigma católico conhecido como ultramontanismo...

Nesse momento, marcado por mudanças no catolicismo, chegaram ao Brasil: os Padres da Missão - Lazaristas, os Frades Capuchinhos e as Filhas da Caridade -, o ramo feminino da obra de São Vicente de Paula. Os Jesuítas também aqui retornaram, após terem sido expulsos, em 1789, pelo Marquês de Pombal. E mais tarde vieram outros, como as Irmãs de São José de Chamberry, os Salesianos, Dominicanos, Carlistas, Missionários do Coração de Maria, Irmãos Maristas entre outros.

A vinda dessas Ordens e Congregações religiosas européias proporcionou a instalação de vários colégios que se espalharam por todo o Brasil. Nesse contexto várias escolas confessionais católicas foram estabelecidas no estado de São Paulo e no nordeste paulista, a região de Ribeirão Preto tornou-se uma localidade de interesse da hierarquia eclesiástica, sobretudo pelo fato de se destacar como um importante centro de desenvolvimento da lavoura cafeeira.

Entre 1910 a 1920, encontramos junto à rede de ensino da cidade de Ribeirão Preto, duas escolas de educação feminina católica, que se tornaram ponto de referência das famílias de elites e classes médias da região, uma delas, o Colégio Santa Úrsula e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, sendo esta última a privilegiada em nossa investigação de mestrado.

A instalação do Colégio Santa Úrsula em 1912, pelas Ursulinas, congregação de origem italiana e de forte identidade cultural francesa e do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1918, pelas Filhas de Maria Auxiliadora, ala feminina da Ordem Salesiana, na cidade de Ribeirão Preto integrou esse contexto, pois verificamos que a vinda dessas congregações religiosas para o Brasil estava relacionada a um projeto envolvendo, em sentido mais amplo, os ideais de romanização do catolicismo brasileiro do final do século XIX e, em sentido mais específico, de instalação de colégios confessionais para a juventude.

Apesar da instalação desses dois colégios integrarem o mesmo projeto da Igreja Católica, essas instituições apresentavam características que as diferenciavam, não se restringindo apenas por pertencerem a congregações

religiosas distintas, também as diferenças se davam no universo escolar em relação às camadas sociais atendidas e no sistema de ensino adotado. Como não é propósito desse texto discutir as diferenças entre essas instituições de ensino, nossa argumentação será sucinta em relação a esse aspecto. Enquanto, o Colégio Santa Úrsula privilegiava uma clientela feminina pertencente às elites e um sistema de ensino baseado no *Rattio Studiorum*, o Colégio Auxiliadora atendia, sobretudo, as jovens oriundas das classes médias, muitas vezes filhas de imigrantes italianos e o campo educacional fundamentava-se no Sistema Preventivo de Dom Bosco.

No cenário urbano, a instalação desses colégios representou progresso para a localidade, pois a cidade de Ribeirão Preto tornou-se um centro de referência das famílias de elite e classe média da região. De acordo com Gaeta (2002, p. 24):

A instalação dos colégios significava simbolicamente a modernização pedagógica, pois indiciava a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita. A sociedade acreditava ser a educação escolarizada um dos instrumentos civilizatórios possíveis para a cidade em processo de urbanização. Os estabelecimentos escolares conotavam prestígio para a cidade, num momento em que poucas localidades os possuíam. Por isso, a sua instalação era vista como uma vitória política e religiosa, decorrente dos esforços das autoridades locais, mediadas pelo jogo político.

A história do Colégio Auxiliadora, em Ribeirão Preto, iniciou-se quando as salesianas, Modesta Martinelli, Onorina Obliqui e Hortência Van Moerkerke, chegaram à cidade, em janeiro de 1918, com o objetivo de criar uma escola para mulheres e a “missão de servir, educar e instruir a juventude”<sup>2</sup>. O “Auxiliadora” iniciou suas atividades com o curso primário, contando apenas com dez crianças matriculadas. Poucos dias depois, possuía quatorze alunas no curso de primeiras letras e uma aluna de piano.

Nos primeiros anos de funcionamento desse estabelecimento escolar, o quadro de alunas era composto por meninas de várias nacionalidades<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Fonte: Livro Histórico do Estabelecimento, de 1952.

<sup>3</sup> Fonte: Lista de Matrícula do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto-SP de 1923.

No entanto, nesse período predominavam no corpo discente da instituição, filhas de imigrantes italianos e, dessa maneira, indo ao encontro dos interesses dos salesianos de instalarem sua obra educativa em localidades, onde o número de italianos era expressivo. Nesse sentido, o gráfico que segue abaixo é representativo:

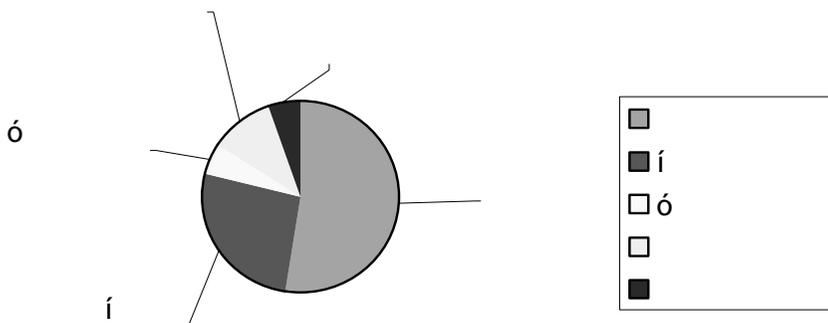


Figura 1. **Nacionalidades das alunas no ano de 1923<sup>4</sup>.**

Fonte: Listas de matrículas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP 1923.

Essa predominância de filhas de italianos nos quadros escolares do “Auxiliadora” no decorrer dos anos foi se alterando. E o colégio, que, inicialmente, possuía apenas o externato, em 1925, implantou o internato. Nesses dois segmentos, as alunas pagavam mensalidades que variavam de preços de acordo com o regime de ensino que integravam. As mensalidades do internato apresentavam preços bem mais elevados do que do externato.

Nessa instituição ainda funcionava uma outra modalidade de ensino, direcionada a uma clientela de baixa renda, que não visava a cobrança de mensalidades, era a chamada escola doméstica, na qual as meninas moravam no colégio e em troca de seus estudos trabalhavam no próprio estabelecimento fazendo serviços de limpeza, lavanderia e cozinha.

Em 1937, com a criação do curso ginásial a direção iniciou a ampliação do antigo prédio e em 1942, o colégio ganhou uma nova arquitetura escolar que permanece ainda hoje. Para a reinauguração das novas instalações, as

<sup>4</sup> O gráfico foi elaborado a partir dos dados coletados na Lista de Matrícula do “Auxiliadora” do ano de 1923 e as nacionalidades aparecem escritas de acordo com a fonte.

irmãs convidaram autoridades e pessoas “ilustres” como o, então, prefeito Fábio de Sá Barreto, o bispo diocesano D. Manuel Delboux e, de outras regiões, o inspetor de instrução pública do estado de São Paulo. O ato solene constitui-se num grande acontecimento com repercussão nos jornais que registraram as instalações do Auxiliadora nas primeiras páginas:

Realizou-se, Domingo último, a inauguração do novo prédio do Colégio N. S. Auxiliadora, vasto prédio que ocupa todo o quarteirão da rua Duque de Caxias, limitado pelas ruas Comandante Salgado e Cerqueira César. A solenidade, que teve cunho festivo, desdobrou-se em vários números, constituindo um programa que foi executado a rigor, marcando o acontecimento como fato notável nas atividades sociais de Ribeirão Preto (Fonte: Jornal A Tarde 10/11 (1942, p.1).

As novas instalações sinalizaram uma nova fase escolar no “Auxiliadora”, pois o número de jovens matriculadas aumentou significativamente e o colégio, que até o final da década de 30, atendia suas alunas em apenas duas modalidades de ensino, passou a oferecer cursos profissionalizantes tais como: o Normal, o Secretariado e o Comercial Básico.

A proposta pedagógica, implementada pelo Colégio Auxiliadora, emerge intimamente ligada ao Sistema Preventivo, que se constitui no referencial educativo de toda a Ordem Salesiana. Esse estilo de educar foi elaborado, na Itália, pelo Padre João Bosco no século XIX. Segundo Jairo Fonseca (1999, p.24):

prevenir para Dom Bosco é instruir e convencer, é sobretudo ajudar o jovem elaborar um projeto de vida, colocá-lo numa dinâmica de crescimento contínuo, colocá-lo numa dinâmica de valores, num caminho que o conduz para a vida plena, onde a felicidade é assegurada.

Nesta perspectiva, o Sistema Preventivo de Dom Bosco não é preventivo no sentido da vigilância para que o jovem não faça algo contrário aos padrões vigentes e, sim, preventivo no sentido de um controle, na ajuda que dá para o “jovem a descobrir e cultivar as riquezas que estão em seu coração” (idem).

Ao ancorar sua proposta pedagógica no Sistema Preventivo de Dom Bosco, o Colégio Auxiliadora nas suas diferentes modalidades de ensino, “visava a proporcionar às alunas uma formação integral e levá-las ao

conhecimento de seus deveres para com Deus, com a Igreja e com a Pátria”<sup>5</sup>. A instituição entendeu que seu papel junto à juventude feminina não era somente instruir, mas, também, educar, formar as alunas integralmente. É, pois, desse entendimento que o currículo escolar era composto por disciplinas e práticas educativas, que se fundiam no horizonte educacional salesiano, não havendo dualidade entre a educação e instrução no projeto educativo da Instituição, pois os princípios ético-religiosos vinham imbricados no currículo e nas atividades curriculares.

O Colégio oferecia às suas alunas, nas diferentes modalidades de ensino, um programa escolar amplo, detalhado, de caráter enciclopédico, em que a organização curricular e didática era mantida de acordo com o modelo estabelecido pelos decretos-lei. Segundo o Regimento Interno

O estabelecimento, sem medir sacrifícios, procurou acompanhar as modificações pelas quais tem passado o Ensino Oficial, sob orientações diversas, e o seu evoluir constante e progressivo, tanto na parte material como na econômica, constitui sólida garantia da competência e eficácia que o colocaram à altura dos excelentes educandários congêneres do país e do Estado de São Paulo. (Regimento Interno, p.1)

No entanto, os programas de ensino, antes de serem implementados na instituição, eram analisados pela direção do estabelecimento para receber aprovação e, caso Hebrard necessitasse de modificações, uma nova avaliação era efetuada pela própria diretora<sup>6</sup>.

O currículo escolar agrupava as disciplinas e as práticas educativas, compreendendo desde as competências na leitura, escrita e cálculo, denominadas por Hebrard (2001) de “saberes elementares”, até as disciplinas de caráter científico como a História, a Geografia entre outras e as de natureza formativa destinada à preparação moral, cívica e religiosa das alunas. Assim, os cursos no colégio apresentavam-se organizados da seguinte forma: o Curso Primário tinha a duração de quatro anos e era direcionado a crianças acima de sete anos de idade. Nele, as meninas aprendiam, além das disciplinas da grade curricular, atividades manuais,

---

<sup>5</sup> Fonte: Regimento Interno do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, 1918-1960, p. 1.

<sup>6</sup> Idem, p. 5.

como, por exemplo, crochê, tricô, bordados e pinturas.

O Curso Ginásial apresentava-se organizado em quatro ciclos, que correspondiam à seriação prevista pela Lei. Nele, ofereciam-se as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Línguas Estrangeiras, compreendendo o Latim, o Francês e o Inglês. Analisando, ainda, a grade curricular do curso Ginásial, verificamos que a disciplina de Educação Física não figurava no currículo e que, no entanto, era obrigatória para alunas com idade de até dezoito anos, pois os Relatórios dos Inspectores Federais, entre 1930 e 1960, revelaram que as jovens efetuavam exercícios físicos, utilizando cordas, argolas, trapézio, barras paralelas e as práticas esportivas com jogos de bola ao cesto e voleibol.

Por meio das práticas esportivas, as alunas participavam de jogos interinstitucionais, o que proporcionava a interação das meninas do “Auxiliadora” com jovens de diferentes instituições escolares, favorecendo a sociabilidade entre elas. Para as internas, isso se constituía em um dos raros momentos de integração com pessoas que não faziam parte de seu universo escolar e familiar. A Doutrina Católica, o Canto Orfeônico e o Trabalho Manual eram disciplinas que se integravam ao currículo, como práticas educativas. Vejamos a grade curricular do ano de 1948:

### **GRADE CURRICULAR DOS QUATRO CICLOS DO CURSO GINÁSIAL:**

#### **1º CICLO:**

1ª Série: Português, Latim, Francês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Desenho, Trabalho, Doutrina Católica, Canto Orfeônico.

#### **2º CICLO:**

2ª Série: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Desenho, Trabalho, Doutrina Católica, Canto Orfeônico.

#### **3º CICLO:**

3ª Série: Português, Latim, Francês, Matemática, Ciências Naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho, Doutrina Católica, Canto Orfeônico.

#### **4º CICLO:**

4ª Série: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História do Brasil, História Geral, Desenho, Doutrina Católica, Canto Orfeônico.

Fonte: Relatório de Inspeção Federal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, 1948.

Na disciplina Trabalho Manual as alunas eram mobilizadas para aprender as prendas artísticas. Ensinavam-se atividades com agulhas: tricô e crochê; trabalho em couro, barbante e rafia, e elas aprendiam a fazer bordados, que poderiam ser utilizados em seus lares. Uma ex-aluna relatou que, ainda hoje, em sua casa, usa enfeites por ela confeccionados na época em que cursou o Curso Normal na instituição:

Eu tenho muitas saudades das aulas de bordado da irmã Rosa, ela era maravilhosa, ele te ensinava coisas lindas, meu enxoval, que é a coisa mais bonita que tenho foi feito no tempo da irmã Rosa e da irmã Ana Balistieri, inclusive hoje na minha cama esta estendida uma colcha marrom que é toda bordada em relevo com flores, que foi confeccionada naquela época durante minhas aulas de aulas de trabalhos manuais... (Depoimento da ex-aluna do Internato T.M. A. B, 2000).

A disciplina de Canto Orfeônico foi instituída no currículo escolar durante o governo de Getúlio Vargas, nela as alunas aprendiam hinos e músicas, que visavam à formação do sentimento patriótico. Nesse sentido, o depoimento da ex-aluna é revelador:

Antes de entrar nas aulas, a gente cantava muitas músicas patrióticas, né, mas a música que tenho mais viva em minhas recordações é a Aquarela do Brasil. (...) Percebo que hoje está faltando muito isso, nas escolas... (Depoimento da ex-aluna do Internato Z. S. C, 2000).

A formação moral e cívica era um dos pontos importantes da preparação educacional, oferecida pelo colégio, efetuada por meio da participação das alunas em comemorações cívicas, tais como: o desfile da comemoração da Independência do Brasil.

O ensino da Doutrina Católica era efetuado como prática educativa, inserida no currículo do colégio. Durante as aulas de educação religiosa, liam a Bíblia, os livros de vidas santificadas e de devoções salesianas, como: as biografias de Maria Mazzarello, Laura de Vicuña e Domingos Sávio. A Doutrina Católica valorizava a formação das virtudes católicas, ocupando um lugar privilegiado e permanente entre as disciplinas da grade curricular do colégio.

No colégio, todos os dias haviam rezas dirigidas a Nossa Senhora Auxiliadora. No mês de maio, eram realizadas comemorações à Virgem, com a participação ativa das alunas internas e externas. Missas eram rezadas diariamente e, em 24 de maio, dia consagrado a Nossa Senhora Auxiliadora, uma grande celebração eucarística ocorria no colégio em sua homenagem. Pelo relato de uma ex-aluna, pode-se verificar como se davam esses eventos:

Quanto às festas religiosas, no mês de maio inteirinho, tinha uma benção à noite, era umas orações em latim, onde o santíssimo era exposto e cantado e cada classe oferecia flor a Nossa Senhora Auxiliadora, isso era no mês de maio inteiro, no dia 24 de maio tinha comemorações de Nossa Senhora, que a gente coroava Nossa Senhora, tinha missa e era muito bonita... (Depoimento da ex-aluna do Externato E. Z. P. , 2000).

A fotografia abaixo é representativa de uma celebração religiosa ocorrida no dia de Nossa Senhora Auxiliadora no colégio. A imagem ilustra o relato da ex-aluna anteriormente citado. Segundo SONTAG (1996) cada fotografia testemunha a inexorável dissolução do tempo, precisamente por selecionar e fixar determinado momento



**Figura 2. Celebração religiosa realizada em homenagem a Nossa Senhora Auxiliadora, no dia 24/05/1943.**

**Fonte: Álbuns de Fotografias do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto-SP (1930-1960).**

Nessa imagem, visualizamos o momento de abertura da missa realizada em homenagem a Nossa Senhora Auxiliadora no dia 24 de maio de 1943, no colégio. Nela, verificamos um momento importante da Ordem Salesiana e das manifestações religiosas ocorridas na instituição. No cenário fotografado, observamos que as alunas e o sacerdote, nesse momento de abertura da celebração religiosa, estão posicionados de maneira organizada para receber a imagem de Nossa Senhora Auxiliadora e dispostos em apenas uma parte do espaço físico do pátio. Constatamos que algumas alunas estão vestidas de anjo, simbolizando o momento religioso vivenciado pelo colégio, e outras vestidas com o uniforme de gala, vestimenta essa usada apenas em ocasiões especiais, como é o caso do acontecimento evidenciado.

Ainda em relação à imagem, verificamos uma expressiva participação dos familiares das alunas na celebração eucarística. Mas, um fato que merece ser apontado é a questão étnica que visualizamos, no tocante, a presença de crianças negras entre o corpo discente do “Auxiliadora”, e, nesse sentido, é interessante ressaltar que, embora essas meninas não estivessem vestidas com o uniforme de gala da instituição, elas pertenciam ao quadro discente como alunas da escola doméstica.

Assim, as fotografias contidas nos álbuns dos colégios têm se tornado um importante instrumento nos estudos que se propõe a pesquisar a cultura escolar das instituições de ensino. Segundo Rosa de Fátima e Souza, o uso de imagens fotográficas nos estudos de História da Educação tem-se ampliado nos últimos anos.

Entretanto, cabe ainda a esse texto tratar dos cursos profissionalizantes. O Normal, o Secretariado e a Contabilidade tinham a duração de três anos. Tanto o curso de Secretariado quanto o de Contabilidade apresentavam suas estruturas didática e curricular estipuladas pela Lei. O curso Comercial Básico (Contabilidade) oferecia a formação propedêutica, fundamentada nos programas expedidos pela Divisão de Ensino Comercial. A grade de horários demonstra as disciplinas escolares oferecidas para o 1º ano de cada curso:

Fonte: Relatório de Inspeção Federal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, 1943.

No entanto, os cursos de Secretariado e o Comercial Básico foram pouco procurados pela clientela feminina, pois a documentação<sup>7</sup> revela que o número de alunas matriculadas era reduzido em relação aos outros cursos da instituição.

No curso Normal a trajetória foi bem diferente, essa modalidade de ensino tornou-se interesse das moças. Em nossa investigação, entendemos que isto ocorreu devido ao curso Normal ser bem aceito como profissão feminina, na década de 40. Afinal, a concepção que se tinha em relação ao curso era que ele representava um prolongamento do lar, no qual, as professoras, no trabalho com crianças, exerciam o papel de segunda mãe. Assim, entre os cursos profissionalizantes, instalados na Instituição, apenas o Normal se manteve em atividade. A grade curricular estava organizada da seguinte maneira:

---

<sup>7</sup> Fonte: Listas de Matrícula do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1943-1960).

Embora não configurasse na grade curricular do Curso Normal, a Doutrina Católica constituía uma modalidade de ensino bastante valorizada na formação educacional das normalistas, inclusive o jornal “A Voz do Auxiliadora”, que ficava a cargo das mesmas, divulgava em seus noticiários ensinamentos do catolicismo.

Constatamos, ainda, que o jornal “A Voz do Auxiliadora” tinha uma forte preocupação em difundir ensinamentos cívicos, pois em suas publicações era comum encontrar artigos com abordagens centradas nos valores patrióticos. Nesta perspectiva, deparamo-nos nesse impresso com noticiários retratando: a Primeira Missa no Brasil, a Amazônia Brasileira, o dia da Independência do Brasil, o dia do Pan-americanismo, entre outros. O noticiário, que segue abaixo, é ilustrativo desse aspecto:

*“Independência ou Morte!”*

Um outro rio, porém, arrancaria do seu seio a jóia mais preciosa que jamais brotou das águas, para dar ao Brasil a consciência de sua fôrça, o penhor de sua glória.

Do Paraíba do Sul, brotou a flor maravilhosa, N. S. Aparecida, Rainha nossa: Brotou como num conto de fadas, e a voz augusta do Soberano Pontífice, respondendo ao clamor do Povo Brasileiro, proclamava: “na plenitude de nosso poder apostólico constituímos a Virgem Maria, concebida sem *mancha*, sob o título de *Aparecida, Padroeira principal diante de Deus de todo o Brasil*” (...)

É a SS. Virgem que garantirá ao Brasil sua Independência, tão arduamente conquistada.

O Brasil será livre, sendo escravo de Maria!

O Brasil será grande, se for digno de Maria!

E nós, mocidade em flor de minha terra, nós precisamos ser brasileiras, ser dignas do Brasil... (Fonte: Jornal “A Voz do Auxiliadora”, 1950, p.1).

Dessa maneira, as publicações veiculados pelo o jornal “A Voz do Auxiliadora” procuravam desenvolver o sentimento patriótico das alunas e, muitas vezes, ainda aliava a educação cívica à religiosa, como podemos averiguar em vários trechos do noticiário acima. Nesse sentido, a frase “O

Brasil será livre, sendo escravo de Maria!” é expressiva para verificamos nitidamente a associação entre o universo religioso e cívico nos informativos do jornal.

Ao analisarmos a educação escolar do “Auxiliadora”, ainda preocupamo-nos em averiguar como eram os processos de avaliação utilizados e constatamos que os mestres apuravam freqüência às aulas, o aproveitamento das alunas no decorrer do ano letivo e os resultados dos exames finais.

A avaliação da aprendizagem das alunas era realizada por meio de sua aplicação em sala de aula, pelas provas e pelos trabalhos escolares. Nos exames finais, eram realizadas provas das diferentes disciplinas escolares, e as notas iam de zero a dez, mas, posteriormente, transformaram-se em conceitos, atribuídos bimestralmente, consubstanciados nos conceitos: Excelente – Ótimo – Bom – Satisfatório – Regular – Fraco – Insuficiente – Nulo. As alunas que não conseguissem atingir uma menção satisfatória efetuavam um exame de segunda época em fevereiro.

Entretanto, a avaliação feita não se dava apenas por meio da freqüência às aulas e das provas. A documentação ainda revela que “as discentes eram avaliadas semanalmente, quanto à sua civilidade, *lavoro*, ordem, aplicação e procedimento, a partir dos quais no final de cada mês, apurava-se as menções obtidas e, no término de cada ano, estabelecia-se uma conclusão de todo o período”<sup>8</sup>. As alunas que se destacassem recebiam uma premiação:

Ficou determinado em reunião de Conselho o seguinte:

1 – Receberão o prêmio Distinto e o Cartão Dourado, as alunas que não perderam o seu 10 durante todo o ano e que sob um critério moral, forem distintas; 1º prêmio e Cartão Prateado as alunas que não perderam o seu 10 de procedimento, embora o tenham perdido na civilidade; 2º prêmio, as alunas que não tiveram notas abaixo de 9.

2- Receberão um prêmio de Ordem as alunas que durante todo o ano conservaram o seu 10 de Ordem (Fonte: Livros de Pontos Semanais do Internato e do Externato, 1948, p.41).

---

<sup>8</sup> Fonte: Livros de Ponto do Externato e do Internato (1918-1960).

A premiação, feita por meio desse tipo de avaliação, estimulava um comportamento competitivo entre as alunas, pois ganhar um prêmio representava *status* no colégio, sobretudo diante do corpo discente. Era comum, em escolas confessionais católicas, a presença dessa prática, baseada no “*Ratio Studiorum*”, conhecida como emulação, ou seja, a competição que era vivenciada nas salas de aulas. Leonel Franca, assim, justifica esse método: a emulação foi e será sempre um dos estímulos mais ativos ao aperfeiçoamento e progresso do homem. Os jesuítas o compreenderam e, com rara felicidade, aplicaram à formação da juventude. (FRANCA, 1952, p. 70).

Verificamos que, na proposta de ensino do “Auxiliadora”, as disciplinas escolares eram inseparáveis das finalidades educativas, pois o colégio preparava integralmente suas alunas, ao educá-las nos valores religiosos, morais e cívicos e ao instruí-las nos “saberes elementares” e nas disciplinas científicas. Contudo, observamos que a instituição veiculava uma educação de caráter marcadamente tradicionalista, centrada sobretudo na manutenção dos valores familiares católicos e proporcionava, com sua proposta de ensino, uma educação para a juventude feminina, modelada nos padrões desejados pelas famílias de Ribeirão Preto e região.

Dessa maneira, a educação escolar propiciada pelo colégio diferenciava-se das escolas públicas e de algumas instituições de ensino confessional, sobretudo sob o aspecto de proporcionar a sua clientela feminina uma identidade caracterizadora de “ser ex-aluna salesiana”, expressa nos padrões sociais, morais e religiosos das mulheres que freqüentaram esse espaço escolar e manifestado no comportamento delas como boas mães, esposas perfeitas<sup>9</sup>.

Assim, podemos compartilhar da concepção de Sacristán, para quem “os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 2000, p.18). Concluímos, então, que os ensinamentos transmitidos pelo “Auxiliadora”, possibilitaram a manutenção da influência e da tradição da Igreja Católica na sociedade do nordeste paulista.

---

<sup>9</sup>Fato esse revelado por meio das entrevistas realizadas com as ex-alunas.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

### Fontes

Maria Domingas Mazzarello. São Paulo. São Paulo: Dom Bosco, 1976.

Álbuns de Fotografias do Colégio (1940-1960).

Documento de Autorização da Abertura do Externato Nossa Senhora Auxiliadora, 1918.

Jornal A Voz do Auxiliadora, 1949-51.

Livros de Ponto do Externato (1918-1960).

Livros de Ponto do Internato (1929-1960).

Regimentos Internos do Colégio Nossa Senhora de Ribeirão Preto (1918-1960).

Relatórios de Inspeção Federal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960).

### BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ARECO, N. M. de S. M. **O Instituto Maria Auxiliadora: 1918-1992**. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

BECALOSSI, M. L. **Laura de Vicunã**. São Paulo: Dom Bosco, 1980.

BOSCO, T. **Dom Bosco**. São Paulo: Dom Bosco, 1987.

CARVALHO, M. M. C. de. Por uma História Cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C. P. de. ; CATANI, D. B. **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

FRANCA, L. **O Método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GAETA, M. A. J. V. Vitrines de Saberes: os Colégios Católicos no Início do século XX. In: UTSUMI, M. C. (org.). **Entrelaçando Saberes: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares**. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. História e memórias de uma cultura escolar católica no início do século XX. In: **PLURES-HUMANIDADES**, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. n. 1, pp. 46-59, 2001.

GATTI JÚNIOR, D. A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

HÉBRARD, J. Por uma Bibliografia Material das Práticas Ordinárias – o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo. n.1, pp.115-141,2001.

MANOEL, I. A. A Presença católica na Educação Brasileira:1859-1950. In: **Didática**. São Paulo. n 28, pp. 25-39,1992.

MANOEL, I. A. **A Igreja e a educação feminina: uma face do conservadorismo (1859-1919)**. São Paulo: UNESP, 1996.

MARTINS, P. C. M. **Catolicismo Ultramontano e o Colégio Feminino Nossa Senhora de Lourdes**. Franca, 1998. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Universidade Estadual Paulista.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre o uso da técnica do gravador no registro de informação viva**. São Paulo: Queiroz,1991.

RODRIGUES, L. M. P. **A Instrução feminina em São Paulo**. São Paulo: FFCL ‘Sedes Sapientiae’, 1962.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SONTAG, S. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Dom Quixote,1986.

SOUZA, R. F. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In:

CUNHA, M. V. **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

**O DESAFIO DE UM PERCURSO: EXERCÍCIO DE REFLETIR  
O ASPECTO METODOLÓGICO DO ENSINO RELIGIOSO**  
**EXERCISE ON REFLECTING: THE METHODOLOGICAL  
ASPECT OF RELIGIONS EDUCATION**

*Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA\**

***Resumo***

A nomeação do ensino religioso como área do conhecimento, pela câmara de educação básica do conselho nacional de educação, provocou uma séria reflexão sobre o embasamento deste componente curricular. historicamente a presença e justificativa do ensino religioso nas escolas sempre foram resultado da pressão política, mas fundamentos epistemológicos e pedagógicos eram, ou ainda são, inexistentes ou inexpressivos. Exige-se um significativo desafio de refletir aspectos que progressivamente venham a contribuir na estruturação destes fundamentos. o que se pretende não é neste momento explicitar esta estrutura, mas organizar alguns argumentos provocativos, a fim de estabelecer um percurso para desenhar uma área do conhecimento.

***Unitermos:*** *Capacitação docente – Ensino Religioso – Educação – Cultura.*

***Abstract***

The acknowledgment of Religious Education as an area of knowledge by the Primary Education Department of the Education National Council provoked a serious reflection about the theoretical foundation of this curriculum subject. Historically the presence and justification of Religious Education in the schools were always due to political pressures. The epistemological and pedagogical foundations were or rather are still today non existant or meaningless. It is needed a meaningful challenge to reflect about there aspects that gradually are going to contribute to the structuring of these foundations. At this moment what is wanted is not to make this

---

\* Doutor em Ciências da Educação – Programa de Ensino Religioso pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Itália), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR, Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião; Membro da Comissão de Capacitação Docente do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). E-mail: srjunq@uol.com.br

structuration explicit but to prepare some provocative reasons in favour in order to establish a path that may lead to draft an area of knowledge.

**Key Words:** *Teaching qualifications – Religious Education - Education – Culture*

Ao longo da história da formação do Ensino Religioso, assistimos a inúmeras discussões políticas para justificar a sua presença. No Brasil, desde o período jesuítico até a transição para a República, com a adesão de parte da elite intelectual ao liberalismo burguês, é atribuída à educação a tarefa de promover a reconstrução da sociedade e à religião a manutenção da moralidade nacional. Novamente, porém, pouco se altera na política educacional. A primeira constituição republicana, em 1891, mantém o princípio da descentralização das responsabilidades pela criação e manutenção do ensino primário pelos Estados. O ensino religioso faz parte da vida do brasileiro e, conseqüentemente, da educação, desde quando o Brasil foi colonizado por Portugal. Na história da educação brasileira, as instituições religiosas e o processo educativo sempre estiveram em uma constante relação.

Historicamente, vê-se a constatação desse fato. Logo na ocupação do país, a educação é ministrada e controlada pelos Jesuítas. Será por volta de 1890 que o Estado assumirá a laicidade (reforma Benjamin Constant) influenciado pelos ideais positivistas; mas o ensino religioso estará presente em todas as constituições federais, seja de forma obrigatória ou facultativa. Até mesmo após a Constituição de 1988 - particularmente na Constituição do Estado de Minas Gerais - permanece presente nas escolas públicas estaduais. Mesmo estando presente nas escolas públicas constata-se que, durante quatro séculos, a educação esteve nas mãos da Igreja católica. No ano de 1964 esta mesma instituição religiosa detinha 70% das escolas secundárias e, nos anos 80, cerca de 40% destes estabelecimentos de ensino.

O ensino religioso de hoje encontra-se na dicotomia existente entre o sistema de ensino privado e o público, sendo esta diferenciação um aspecto presente na própria configuração religiosa da modernidade. Esta especificidade do ensino religioso é um argumento, segundo Thomas H. Groome, falso, porque “qualquer espécie de atividade educacional, em pri-

meira ou última instância, influencia as pessoas na maneira como elas vivem suas vidas em sociedade. A atividade educacional, de qualquer tipo, jamais pode ter apenas conseqüências “privadas”, já que o indivíduo e o cidadão são a mesma pessoa (...). Assim a educação religiosa cristã propõe uma espiritualidade que é cristã, sendo política, ou seja, intervindo na vida das pessoas para influenciá-los na maneira de cumprir sua temporalidade nas relações sociais”. É, portanto, o ensino religioso uma categoria educacional, com aspectos de qualquer disciplina da grade curricular, tendo, inclusive, objetivos a serem alcançados.

A catequese é a “atividade de repetir ou recontar a história da fé cristã que foi transmitida. Catequese, situa-se assim, como uma atividade instrutiva específica no contexto da empresa mais ampla da educação religiosa cristã”. Pode ser tomada também, ou acrescida, por duas outras concepções: a de Berrad Marthaler, que entende o termo “como um processo pelo qual os indivíduos são iniciados e socializados na comunidade eclesial, e a de “... John Westerhoff, que propõe para a palavra um significado tão amplo que descreve todo o processo de fazer-se cristão.”

O ensino religioso difere da catequese na sua própria estrutura: é elas presentes na grade curricular das escolas, inclusive as públicas, e está sujeito às normas das escolas e do tipo de pedagogia que é ministrada nessa escola; a formação do corpo de professores deve estar de acordo com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, porém o corpo docente é proveniente, em sua grande maioria, da instituição religiosa de origem (leigos ou religiosos). Desta forma, o ensino religioso é tratado como uma disciplina, com notas e/ou conceitos, provas, testes, trabalhos escolares, etc. Difere da catequese que não passa pelos trâmites legais da escola e está intimamente ligada à sua instituição religiosa de origem.

A compreensão global do ensino religioso é pertinente por três motivos principais: a) está presente em escolas públicas e particulares; b) trabalha com dados que estão na dimensão da vida religiosa do indivíduo, atuando na rede simbólica que contata constantemente com sua realidade cultural em amplo aspecto - sejam as questões materiais, espirituais ou afetivas - sendo, portanto, uma disciplina que interfere diretamente na constituição do indivíduo e c) está na questão educacional em si, onde o ensino religioso compactua e atua no processo educacional mais amplo, junto com as outras disciplinas que compõem a grade curricular, tendo, portanto, res-

ponsabilidade pela qualidade desta educação. Resumindo: está presente na vida do educando de forma explícita (é disciplina, tem trabalhos a serem feitos, etc.) e implícita (a rede simbólica que envolve o indivíduo carregado de aspectos religiosos). Assim, o educador religioso (professor de religião) deve compreender que sua função é dupla: levar o indivíduo para a sua maturidade da fé, bem como auxiliar na sua formação educacional/instrutiva.

O fato de que, em 1920, os analfabetos ainda representavam 76% da população mostra que os resultados das políticas republicanas não foram tão positivas, implicando assim a seguinte afirmativa: “Por mais que decepçionasse os idealistas republicanos, a nova cara política era mais parecida com a cara real do país e era por ela que se tinha que dar início à nova jornada. Uma das fraquezas das elites vitoriosas é a sua incapacidade de reproduzir novas elites adequadas para novas tarefas. Elas são as primeiras vítimas de seu próprio êxito” (CARVALHO, 1980).

Entre 1910 a 1920, surge um movimento cívico-patriótico, centrado na figura de Olavo Bilac, postulando o combate ao analfabetismo nacional, a partir da tese liberal de que a ignorância, o atraso e a pobreza do povo eram as causas dos problemas nacionais.

Na década de 20, que se caracteriza pelo colapso dos regimes liberais e o fortalecimento dos “totalitarismos”, o mundo assiste ao desenvolvimento da industrialização, ao crescimento dos centros urbanos, ao descontentamento do operariado e das classes médias. No Brasil, acentuam-se os movimentos dos oficiais de baixas patentes e a cisão oligárquica da República Velha, cujo desfecho será a Revolução de 1930.

O que vai ocorrer na área de educação neste período faz parte de um processo mais amplo de transformação do próprio país, sem a obediência de um projeto determinado ou de uma ideologia uniforme, que muitos vêm estudando como um processo de “modernização conservadora”.

“É um processo que permite a inclusão progressiva de elementos de racionalidade e eficiência em um contexto de grande centralização de poder, e leva à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada” (SCHWARTZMAN et al., 1984).

Assim, entende-se a enorme esperança depositada na tarefa educacional, que se traduziu pelo papel central desempenhado pelo Ministério da

Educação, na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na constituição do próprio Estado Nacional. Não é por acaso que na década de 1930 a educação torna-se a principal arena da vida política, o lugar específico para o combate ideológico, que se cristalizou especialmente na polarização do chamado Movimento da Escola Nova e a Igreja Católica.

O primeiro, sem se constituir em um projeto estritamente definido, forma-se em torno de alguns grandes temas e nomes, cuja bandeira principal é a defesa da escola pública e universal, gratuita, obrigatória e leiga — um libelo contra a escola tradicional, dentro da perspectiva de preparar o Brasil para um capitalismo mais avançado e independente, com a tarefa de criar a igualdade básica de oportunidades preconizada pelo liberalismo.

Já a Igreja, inicialmente oposta à Revolução de 30 por identificá-la como portadora de “idéias perigosas”, devido à associação entre liberalismo e positivismo, vai posteriormente tentar encontrar seu espaço no novo regime, tendo como ponte o ministro Francisco Campos.

Em busca de um papel político efetivo, a Igreja reconstrói seu discurso doutrinário e catequético, com a educação aparecendo como uma área estratégica. Assim, a permissão do ensino religioso no ensino público, em abril de 1931, abolido desde 1891, é considerada pela Igreja como a primeira comprovação de que poderia combater os defensores do ensino leigo e neutro. Os escola-novistas ainda vão assustar com a conquista de postos importantes no Estado e com a ameaça de nova abolição do ensino religioso em 1932. Mas as aprovações das emendas constitucionais, em 30 de maio de 1934, com “a invocação do nome de Deus no preâmbulo do ante projeto constitucional e o restabelecimento da colaboração entre a Igreja e o Estado”, demonstram o poder da Igreja, possibilitando aos católicos a continuação de sua luta prioritária pelo ensino religioso e, em segundo lugar, pelo estabelecimento das escolas confessionais. Entretanto, a política governamental vai definir um projeto educacional com o objetivo centrado na constituição da nacionalidade brasileira, arrefecendo o conflito anterior, pela subjugação dos ideais escola-novistas e pela instrumentalização do ensino religioso, a partir de um pacto entre o Estado e a Igreja. “Era preciso uma política de extrema habilidade que, atendendo aos propósitos do governo, não ferisse a Igreja Católica. A posição do governo era particularmente difícil na área educacional, dado que o siste-

ma privado, predominantemente confessional, era muito mais desenvolvido que o oficial, e o governo não teria meios ou condições de substituir o primeiro pelo segundo. Além disto, era exatamente com a Igreja Católica que o Ministério da Educação contava para a tarefa de incutir nos alunos os valores éticos e morais que fariam parte de uma cultura nacional revigorada” (SCHWARTZMAN et al., 1984). De maneira especial o apelo cultural, mas na realidade o que temos é uma disputa religiosa. No entanto, desde meados dos anos noventa iniciou-se um movimento nacional para um novo referencial, o de procurar estruturar o Ensino Religioso como componente curricular na perspectiva pedagógica. O Conselho Nacional de Educação incluiu-o entre as áreas do conhecimento<sup>1</sup>, mas não basta um texto para transformar aquilo que sempre foi duelo de políticas e religiões em uma estrutura pedagógica. É importante ainda recordar que este mesmo Conselho, ao indicar que o Ensino Religioso é área do conhecimento na forma do artigo trinta e três, ou seja, para as escolas públicas, podemos interpretar que é uma área limitada, enquanto as demais independem do espaço, porque são de propriedade da sociedade.

O estudo sobre uma possível pedagogização do Ensino Religioso, aprimoramento sobre o seu real objeto de conhecimento, ainda é algo a ser aprofundado, o percurso somente será realizado caso seja feito coletivamente por aqueles que se propuserem a prosseguir neste árduo caminho.

A construção de uma teoria para embasar esta discussão está em uma fase inicial. Um dos elementos é, sem dúvida, a concepção de ciência sobre a qual sustentaremos este bom embate.

Os especialistas que estão se dedicando ao estudo sistemático do Ensino Religioso, não apenas enquanto organização de atividades, mas especificamente na compreensão de sua concepção teórica, encontram-se

---

<sup>1</sup> RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 2, de 7 de abril de 1998 -Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: (...) IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: A) vida cidadã por meio da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde; a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho, a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens. B) as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

freqüentemente diante de questões como o significado de uma pesquisa científica, pois esta deve ser caracterizada pelo método, a fim de estabelecer a descrição do fenômeno que procura compreender, explicar. Não apenas de casos individuais, mas sim com generalizações. Neste aspecto, as Ciências da Religião assumem um importante papel, pois por meio das mais diferentes pesquisas nesta área, está subsidiada a nova perspectiva assumida pelo Ensino Religioso brasileiro.

Para estabelecer o processo do desenvolvimento religioso, seja a partir do foco da antropologia, sociologia, filosofia, psicologia ou outra ciência, a discussão do aspecto religioso é algo presente nas diferentes culturas. De uma forma muito especial, no Brasil, dedica-se aos casos particulares, no intuito de compreender o conjunto de indivíduos que participam da peculiaridade do caso estudado. Este modo de proceder é denominado, pela *lógica*, de “indução”. Consiste numa operação mental em que, a partir dos fatos observados na realidade empírica, chega-se a uma proposição geral que se denomina “lei”, que é uma condensação de conhecimento, determinando como os fatos acontecem e são regidos. Mas, neste processo de elaboração, a ciência precisa também utilizar, além do procedimento indutivo, outro modo de operar lógico, que se denomina “dedução”. Esta é uma forma de raciocínio em que se parte dos princípios para conseqüências logicamente necessárias, ou seja, do geral para o menos geral ou particular.

### **1. O que estudar e o que ensinar?!**

Ao longo da história social das diferentes comunidades, o estudo do fenômeno “religião” ou “experiência religiosa” pode ser compreendido como conseqüência de questões econômicas mal resolvidas, traumas psicológicos, manipulação política, miséria social, funções sociais, processos de construção das identidades ou outros aspectos a serem levantados, mas jamais ignorados. Sobre esta temática não podemos ficar ausentes, pois ela está intimamente relacionada com a cultura das comunidades. Entre as referências para aprofundar esta questão está Mircea Eliade, para quem, na sua tradição, a ciência da religião não é uma ciência humana, mas uma ciência do espírito. Enquanto Karl Jasper aponta como núcleo o místico ponto de referência para a experiência religiosa, podemos citar ainda Otto em sua reflexão na experiência radical do Sagrado.

Neste campo, historicamente, encontramos uma prioridade da experiência sobre a reflexão, um certo receio de tratar do tema como conhecimento ao sustentar que a idéia de que as religiões historicamente estabelecidas formam um universo de experiência humana que, por si só, sustenta-se como objeto e que de modo algum precisa de discussões.

A Ciência, ou Ciências da Religião, desde o século XIX, de diferentes formas vem se constituindo diversamente da teologia como espaço de pesquisa. A primeira cátedra foi estabelecida na Suíça em 1873, depois outros países como Holanda, França e Bélgica seguiram o exemplo. Enquanto isso, na Alemanha, ocorria o interesse pelas religiões não cristãs, promovendo pesquisas no contexto da teologia, por meio de atividades promovidas no interior das Universidades. O primeiro curso regular ocorreu em Berlim, mas sua estruturação, enquanto disciplina, foi algo lento e demorado. Outra instituição importante neste processo foi a Universidade de Göttingen, influente nas primeiras décadas do século XX. Seus pesquisadores eram da teologia e formados nos métodos da história e da filologia, matérias das quais eles se aproveitaram para investigar as culturas antigas ao redor de Israel, com o objetivo de entender as influências dessas culturas no judaísmo e no cristianismo.

É no decorrer da década de quarenta que a ciência das religiões em uma perspectiva fenomenológica assume um processo próprio, demarcando objetos, categorias, a fim de estabelecer teorias próprias. O estudo de Carsten Colpe foi um dos primeiros a demonstrar o sagrado como uma construção lingüística, que surgiu etimologicamente somente nas tradições das religiões mediterrâneas. A opção pela pesquisa indutiva, assim como a decisão de redefinir a ciência da religião como uma disciplina estritamente empírica, levou também a uma nova resposta à questão que indagava se a pesquisa devia partir do geral ao particular ou vice-versa. A esse respeito o novo paradigma optou pela indução e substituiu a abordagem fenomenológica comprometida com o procedimento dedutivo.

Os cientistas da religião na Alemanha preferem denominar “ciência da religião”, no singular, para ressaltar a integridade substancial de sua disciplina e o seu *status* particular no ambiente acadêmico por concentrar-se em um conteúdo determinado de forma mais profunda e abrangente do que qualquer outra matéria, pois utiliza-se de outras ciências para aprofundar o seu objeto – a religião.

O termo “religião” vem do latim *religio* ou *religare*, que conduz à idéia de elo e de ligação, seja uma ligação entre obrigação e certas práticas, seja um laço de união entre os homens ou entre eles e os deuses (Lucrecio). Cícero, porém, entende que a origem é a palavra *relegere* no sentido de reler, rever com desvelo, com obséquios (*De natura deorum*). Enquanto *Religio* vem significar de uma maneira geral, em latim, “o sentimento com temor e escrúpulo duma obrigação para com os deuses”.

Progressivamente, o termo religião assume três idéias básicas: inicialmente a de uma afirmação ou de um conjunto de afirmações especulativas; em segundo lugar, um conjunto de atos rituais; finalmente, uma relação direta e moral da alma humana com Deus.

Ao discutir a questão da religião, questiona-se que o homem não pode ser ao mesmo tempo seu sujeito e objeto. Por exemplo, os ritos religiosos, assim como a conduta religiosa, exigem um sujeito do qual emane o poder que leve o ser humano aos atos de adoração e submissão e à conduta ética pertinente.

As novas religiões de fundo cristão, especialmente as de perfil pentecostal, parecem ter sucesso por causa do esforço que fazem para recuperar elementos religiosos por meio de atos rituais mais ou menos mágicos, que introduzem poder sagrado nas diversas esferas da vida cotidiana, o que demonstra a mobilidade deste objeto. Assim como há a fragmentação das religiões históricas, alteração rápida na estruturação de linguagens e comportamentos considerados até então ultrapassados que retornam com grande ênfase.

A religião é anterior à filosofia e é dela que a racionalidade grega vai tirando as primeiras lições explicatórias do mundo. No pensamento dos pré-socráticos, mal se escondem conceitos que outrora tinham nomes de deuses. Há mesmo um pesado misticismo nos pré-socráticos, porque na tentativa de explicar racionalmente o mundo, imbuíam-se intenções de salvação, às vezes místicas, às vezes políticas. Assim, aquele racionalismo com freqüência paradoxalmente mística dos pré-socráticos, com traços tão claros em Pitágoras, por exemplo, irá percorrer toda a história da filosofia ocidental, na qual racionalismo e misticismo se cruzam e entrecruzam, caminham paralelos e até dialeticamente. Os estudos modernos da religião estão ligados de maneira íntima a duas vertentes do mundo moderno: uma é a biológica-filosófica-sociológica, chamada no geral de evolucionismo,

com suas múltiplas implicações a partir do século XIX, e a outra é a geográfica-econômica-política, entendida como colonialismo-descolonialismo-imperialismo. A conjunção dessas duas vertentes produziu a ideologia da evolução religiosa, isto é, a idéia de que, entre muitas outras coisas, os povos colonizados, principalmente pelos anglo-saxões protestantes, estavam num estágio inferior de religião e que cabia aos colonizadores, como imperativo, levá-los ao grau máximo de compreensão e prática religiosa, cujo modelo era o mundo ocidental protestante. Soldados, administradores e missionários, cada um ao seu modo, procuraram impor aos colonizados o ethos de sua religião “civilizada”.

O futuro das ciências, ou da ciência da religião, parece estar na superação da observação do mero fenômeno, isto é, da estrita quantificação demográfica, econômica e política deste ou daquele grupo religioso. É necessário aquele salto qualitativo que vai do fenômeno às suas origens sociais e à conseqüente formação do discurso construtor da realidade, no qual a utopia e a ideologia correm paralelamente relacionando-se. É nesse sentido que as ciências da religião exigem do pesquisador aquela erudição multidisciplinar que lhe permite usar os vários instrumentos necessários à superação do que simplesmente aparece aos seus olhos. A formação do cientista da religião tem de passar pela filosofia e pela arte. A arte é o último reduto da religião e abriga-se no mito e no rito, na poesia e na música. A religião é um discurso sem palavras.

No estudo científico da religião são pesquisadas religiões vivas e do passado (históricas), investigam-se religiões que possuem escrituras sagradas ou que não as possuem, vertentes de crença monoteístas e politeístas. Outras áreas de estudo são as religiões mundiais, culturais e étnicas, assim como as religiões oficiais e populares, correspondendo a uma variedade e multiplicidade.

É interessante recordar que a expressão “ciência da religião” (Religionwissenschaft) foi proposta na segunda metade do século XIX para destacar a emancipação das ciências humanas em relação à filosofia e à teologia no tratamento dos fenômenos religiosos e das concepções últimas sobre o ser. Foi, com certeza, um avanço incontestável para a ampliação, aprofundamento e reconhecimento de um leque de disciplinas modernas que emergiram, rompendo com a rigidez e o obscurantismo de uma época. Todavia, hoje, com a consolidação da autonomia e da pluralidade de espe-

cializações e competências nas ciências humanas e sociais, a uniformização, que este singular científico ou esta particularização face ao objeto sugere, parece desconsiderar todo um patrimônio epistemologicamente diversificado e diferenciado que as ciências humanas modernas conquistaram.

## **2. A conquista de conceitos e métodos.**

O Ensino Religioso, para assumir um espaço dentro das ciências, deve considerar todas as questões históricas do estudo das religiões, mas simultaneamente conquistar pela produção os conceitos e pelo método de trabalho.

Um conceito é expresso por um termo ou palavras, a definição é um termo complexo e, como tal, destina-se a desdobrar todas as notas que compõem a compreensão do conceito e sua extensão promove uma classificação, de acordo com critério determinado pela natureza dos objetos. A definição, embora tomando quase sempre a forma de uma proposição, de um juízo, é apenas um termo complexo, plenamente equivalente ao conceito definido. Para ser correta, não deve ser maior nem menor que o termo que pretende definir, não deve ser negativa, mas sim uma equação.

Não basta utilizarmos conceitos claros e objetivos. Na produção do conhecimento, é significativo o papel do método e sua finalidade será distinta e responderá a um fim preciso, não deverá ser imutável de uma disciplina a outra. Por exemplo, o que é próprio da sociologia não poderá ser transferido para a história, ou a antropologia, ou a ciência política. Assim como o método das estatísticas não pode substituir-se ao da economia ou da demografia. A finalidade deve ser específica e adaptada ao seu objeto. Portanto, a utilização de um método exige uma terminologia ou um vocabulário que não deve variar de uma situação para outra.

É interessante recordar que a natureza e a complexidade do próprio objeto de estudo constituiriam um dos maiores obstáculos em ciências humanas, pois o número de variáveis em causa é tal que nenhuma redução do seu número pode tornar a realidade mais compreensível. A tentação de pretender descobrir as leis da história ou do funcionamento das sociedades, dos comportamentos individuais, dos fundamentos religiosos ou dos conflitos sociais, corre o risco de provocar uma brusca mudança de direção. Nos estudos em ciências sociais não existem apenas os observadores que passam a ser apanhados pela sua própria armadilha, mas também o

sujeito observado no discurso de pesquisas no terreno, pois o observador participa, queiramos ou não, de uma maneira ativa na pesquisa, de maneira especial na antropologia.

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Ao longo de todo o processo é necessária a comunicação, pois a hipótese em que cada investigação se baseia pode surgir das observações do próprio investigador, mas ele deve conhecer as observações e experimentos de outros cientistas, que trabalham no mesmo problema ou na mesma área de estudo. Devemos evitar a duplicação desnecessária de esforços, resultando em contribuição para o conhecimento ao assegurar que novas observações se relacionam com aquilo que já conhecemos.

Para esta ação, devem ser confrontadas todas as forças da natureza e de si próprio, a fim de arremontar todas as energias da sua capacidade criadora, organizando as possibilidades da sua ação e selecionando as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes na área pesquisada. Considera-se que a pesquisa científica origina-se de um problema que pode ser levantado por observação pessoal ou da verificação de trabalhos alheios. Os problemas são examinados pelo método de investigação, numa tentativa de obter-se evidência que se associe a uma hipótese. Se o problema é posto como uma indagação, então cada hipótese é uma possível resposta a essa indagação ou uma possível explicação. As observações e medidas registradas durante uma investigação transformam-se em dados, que são organizados, classificados, estudados e comparados com outros dados recolhidos em outras investigações. Esta análise leva a reunir informações de variadas fontes, conduz a sínteses, ao reconhecimento da ordem (para classificações) e leva a generalizações (apresentadas como normas, conceitos, princípios, teorias e leis).

Quando uma evidência dá apoio a uma hipótese e rejeita outras, hipóteses adicionais podem proporcionar explicações alternativas. Cada hipótese é conservada apenas enquanto fornece explicação satisfatória para as observações colhidas sobre o assunto. Uma hipótese de aceitação geral

entre os cientistas que trabalham na mesma área pode ser considerada uma teoria, e pode conduzir a um princípio, ou lei, cujo valor está não apenas no fato de explicar as observações feitas, mas também em permitir previsões do que acontecerá em futuras observações e experimentos.

Por este motivo há a preocupação em articular o método como o percurso escolhido, já que o pesquisador nem sempre possui a consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar; nem por isso deixa de assumir um método. Todavia, neste caso, corre-se muitos riscos de não proceder criteriosamente e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento. Quer dizer, o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar, com a maior coerência e correções possíveis, às questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

A metodologia está para a informação como o sujeito está para o conhecimento, portanto, a metodologia não substitui o investigador, mas proporciona meios para empreender uma investigação, permitindo o aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Ao estudarmos a questão da religião, seja enquanto opção de um grupo, seu processo de institucionalização, ou mesmo o fenômeno que a envolve, estaremos entrando uma controvérsia profunda, histórica e filosófica entre essencialismos platonizantes, empiricismos de variados graus de radicalidade e etnocentrismos diversos.

### **3. O espaço que ocupamos.**

O Ensino Religioso não é um estudo em separado, mas uma parcela de um contexto. Portanto, compreender o espaço que o ser humano ocupou ao longo de sua história para estabelecer as relações em que se encontram, contextualizar a estruturação do conhecimento favorecem o balizamento dos aspectos a serem pesquisados, como ensinados neste componente curricular.

Nos diferentes períodos da história, encontramos registro da busca do ser humano sobre o espaço que ocupou, e, lentamente com os instrumentos que construiu, procurou ir além do que seus sentidos lhe permitiam ver, sentir, ouvir, tocar. Muitos se apaixonaram pelo ato de perscrutar, observar, de maneira especial perguntar, não para simplesmente levantar respos-

tas, mas para abrir novos questionamentos, permitindo, às diferentes comunidades, ir onde sequer haviam pensado.

A cosmologia aristotélica descrevia um universo supremamente ordenado, o que não era novo na época, como também não é novo hoje. O nosso universo continua sendo supremamente ordenado, embora por outras premissas e por outras leis. Mas, além de ordenado, o universo aristotélico era hierarquizado: nele existiam verdadeiras relações de ordem estética e metafísica; eram essas relações hierárquicas essenciais que faziam do universo um cosmos.

A ciência aristotélica subsistirá durante dois mil anos, resistindo aos golpes que as escolas pré-renascentistas irão desferir, resistindo inclusive, embora já gravemente ferida, às investidas de Copérnico e de Kepler. Para derrubá-la definitivamente era preciso justapor duas matrizes do pensamento humano: em primeiro lugar, reconhecer que a física terrestre se aplicava também aos céus, despir em consequência o éter da sua quintessência divina, as coisas das suas qualidades ocultas, e afastar o pensamento científico da busca estéril das causas finais; em segundo lugar entender que era necessário matematizar os fenômenos para poder explicá-los, pela substituição de claras relações funcionais entre grandezas mensuráveis e noções imprecisas e confusas de relações causais entre fenômenos.

A Galileu coube a aventura de operar essa magistral síntese. Mas é preciso fazer justiça aos homens que prepararam e, de alguma maneira, pode-se dizer, moldaram o pensamento galileiano. A ciência de Galileu, prelúdio da Ciência moderna, não nasceu *ex abrupto*, nem *ex nihilo*. Ela foi o ponto de convergência dos esforços de várias escolas, de várias culturas. Galileu deve a Giordano Bruno, como deve a Buridam, a Oresme, aos Mertonianos; ele deve, voltando-se para outra linha de pensamento, a Kepler, a Tycho-Brahé e a Copérnico. Ele deve também a uma corte de pensadores anônimos, que a frieza da história deixou na sombra. Todos eles, os grandes e os de menor estatura, contribuíram para que ocorresse, com o ilustre florentino, o corte epistemológico da ciência.

Para as primeiras civilizações, como ainda hoje para o homem primitivo, as coisas da Natureza são constituídas de pouquíssimos elementos.

Em primeiro lugar vem a terra: sempre presente, ela pode se apresentar sob aspectos diversos: barro, areia, pedra. A seguir vem a água, quase tão onipresente quanto a terra, mas decididamente diferente desta pela flui-

dez, a transparência, etc. O ar, invisível mas indispensável à vida, leve, sempre acima da terra e da água, é o terceiro elemento. Finalmente vem o fogo, com suas características especiais, e que tem a propriedade óbvia de ser ainda mais leve que o ar, pois a chama sobe no ar. Todos os objetos de uso comum naquelas primeiras civilizações são obtidos a partir desses quatro elementos.

Assim é que o ferro ou o cobre são obtidos, tratando-se pedras (minérios) pelo fogo. Por volta do ano 480 antes de Cristo, chegava a Atenas, vindo de Lônia, um homem chamado Anaxágoras, era um físico amante da natureza. Tornou-se conhecido e influente tanto pela austeridade de sua vida, como por seus conhecimentos e amor pela ciência.

Antes dele, os eclipses do Sol eram atribuídos às manifestações de ira de divindades malévolas que mergulhavam a Terra nas trevas para punir os homens por seus desmandos. Anaxágoras foi o primeiro a descobrir a verdadeira causa dos eclipses: a interposição da Lua entre a Terra e o Sol. Depois de trinta anos de cidadania ateniense, Anaxágoras foi banido da cidade que estava se tornando o centro cultural do mundo civilizado da época, isto é, a orla oriental do Mediterrâneo.

A razão do banimento de Anaxágoras foi por que ousava afirmar e ensinar que o Sol era uma pedra de fogo maior que o Peloponésio, uma península ao sul da Grécia, do tamanho de Sergipe. Foi talvez com esse “incidente” que começou a se constituir um acervo que foi se enriquecendo no decorrer dos séculos, acumulando primeiro os tesouros da cultura grega clássica, mais tarde os trabalhos dos eruditos do final da Idade Média e da renascença, para finalmente eclodir, no século XVII, no que hoje chamamos o método científico. A Física nasceu na Grécia — onde a palavra significava a “natureza”, o “Cosmos” — há dois mil e quinhentos anos.

Iniciou-se pela contemplação da Natureza: “Eu nasci”, dizia Anaxágoras, “para poder contemplar as obras da Natureza”. É bem verdade que, pelo menos no início, o sentimento e a intuição se sobrepujam muitas vezes à razão. A escola clássica grega desenvolveu modelos admiráveis de pensamento lógico: Platão e Aristóteles, entre outros, são exemplos disso. Mas no estudo da natureza, eles subordinam a explicação dos fenômenos observados a teorias elaboradas *a priori*, não sentindo a necessidade de verificar ou “falsificar” essas teorias pela experiência.

A Física dos gregos antigos era uma Física das causas finais: tal fato

ocorria porque, se não acontecesse, a harmonia e a ordenação do Universo, do Cosmos, seriam perturbadas. Aristóteles e Ptolomeu, para citar somente os dois filósofos mais importantes para nós neste início, construíram uma Cosmologia e uma Física que eram monumentos de lógica. Esses monumentos ruíram — embora dois mil anos tivessem sido necessários para derrubá-los — porque precisamente ignoravam o papel preponderante da experiência na elaboração de uma teoria científica.

No entanto, a volta à Ciência grega é indispensável para nós todos. Em primeiro lugar porque, sem a herança grega, estaríamos, hoje, intelectualmente muito mais pobres. Em segundo lugar, pelo fato de ainda hoje muita gente continuar acreditando em divindades benévolas ou malévolas, às quais os fenômenos naturais devem cegamente obedecer. É, pois, interessante termos algum conhecimento dos mecanismos mentais que conseguem separar o natural do “sobrenatural”: são esses mecanismos que iniciam a elaboração de qualquer Ciência. Finalmente, se é bem verdade que ruiu o edifício da Cosmologia e da Física gregas, o tempo não conseguiu, nem conseguirá destruir a crença de que o mundo é ordenado, a certeza de que existem meios universais de descrição do Cosmos, a convicção de que há uma unidade subjacente, uma permanência essencial embaixo das mudanças observadas e, sobretudo, a fé nas possibilidades humanas em entender essa unidade e em descobrir essas leis universais. Pois, sem essa crença, sem essa certeza e sem fé, não haveria ciência nenhuma.

Embora a Astronomia tenha provavelmente nascido na Babilônia, de dois a três mil anos antes de Cristo, a cosmologia científica, isto é, a procura de uma teoria para *explicar* o movimento aparente dos corpos celestes, iniciou-se na Grécia, no quinto século antes da era cristã. “Salvar os fenômenos” era a preocupação fundamental da filosofia científica grega. Salvar os fenômenos, isto é, explicá-los, procurar uma unidade subjacente lógica, ordenada e compreensível. Assistimos, então, a tentativas de criação de *modelos* mecânicos do Universo, verdadeiras obras-primas de relojoaria cósmica, modelos esses que pudessem dar uma explicação para o movimento aparente das estrelas, do Sol, da Lua e dos cinco planetas conhecidos.

A criação desses modelos mecânicos tornou-se possível graças à conjugação de duas “correntes” intelectuais: em primeiro lugar, a filosofia grega é imbuída da mística da perfeição e da eternidade, ou talvez melhor,

do “eternalismo”. Em segundo lugar, o sexto século antes de Cristo vê nascer Pitágoras, e com ele, a Geometria. A mística da perfeição e do eternalismo, por um lado, e o espírito geométrico, por outro, geram então o movimento circular uniforme, o movimento *perfeito*, sempre idêntico a si mesmo, e por isso mesmo imutável e eterno.

É de fundamental importância observar que o movimento circular uniforme dominará *todas* as Cosmologias, de Platão até Copérnico (inclusive). Dois mil anos serão necessários para livrar de sua tutela os modelos do Universo. Não é menos importante observar que será a Física, ao descobrir e interpretar corretamente o *princípio da inércia*, que tornará possível essa libertação revolucionária. Assim é que a Cosmologia científica nasceu da vontade de descobrir uma ordem compreensível debaixo da desordem aparente dos movimentos dos corpos celestes. O movimento aparente das estrelas não oferecia muita dificuldade. Com efeito, suponhamos que as estrelas estejam “cravadas” sobre uma superfície esférica, cujo centro coincida com o centro da Terra e cujo raio seja bastante maior que o raio terrestre. A linha dos pólos terrestres encontra a esfera celeste em dois pontos: respectivamente o pólo sul e o pólo norte celeste. O círculo maior da esfera celeste, perpendicular ao eixo dos pólos, é chamado equador celeste.

Na ciência não se espera que uma causa, sozinha, seja suficiente para produzir fenômenos. Mas é necessário haver uma *conjunção de causas* que, influenciando-se mutuamente, criem uma situação a partir do qual o fenômeno é capaz de manifestar-se. Assim, um dos trabalhos muito importantes é o de definir os fatores que estão presentes e influenciam a situação. Para que o assunto seja melhor compreendido, vamos aproveitar um exemplo dado por Sellitz e outros a respeito de um fenômeno – vício com entorpecentes – a fim de considerarmos as causas que criaram a situação.

Uma causa é *necessária* quando, sem ela, o fenômeno não pode ser reproduzido. A causa suficiente é aquela que, colocada, produz inevitavelmente o fenômeno. Uma causa pode ser necessária sem ser suficiente. O trabalho de pesquisa não é de natureza mecânica, mas requer imaginação criadora e iniciativa individual”. E acrescentam: “entretanto, a pesquisa não é uma atividade feita ao acaso, porque todo o trabalho criativo pede o emprego de procedimentos e disciplinas determinadas. As fases do método da pesquisa compreende: *formulação do problema da pesquisa, enun-*

*ciado de hipóteses; coleta dos dados; análise e interpretação dos dados.* Embora sejam estas as fases do método, não se apresentam sempre necessariamente as mesmas.

O problema central da epistemologia sempre foi e continua a ser o problema do aumento do saber. E o método eficiente para alcançá-lo consiste em enunciar claramente um problema e examinar criticamente as várias soluções propostas. Importa realçar: sempre que propomos uma solução para um problema devemos tentar, tão intensamente quanto possível, pôr abaixo a mesma solução, ao invés de defendê-la. Infelizmente, poucos de nós observamos este preceito, felizmente, outros farão as críticas que nós deixamos de fazer. A crítica, porém, só será frutífera se enunciarmos o problema tão precisamente quanto nos seja possível, colocando a solução por nós proposta em forma suficientemente definida – forma suscetível de ser criticamente examinada.

Os conceitos, que alguém atualmente possui, não apareceram de repente, de uma só vez, mas foram formados progressivamente e o processo de sua formação continua. Assim, por exemplo, a idéia que tínhamos de alunos quando éramos crianças foi gradualmente se modificando e hoje já é bem diferente. No começo era muito simples e elementar. Mas a nossa própria experiência como alunos e a que tivemos com os outros nos deram novos elementos, fizeram-nos perder outros e transformar alguns, purificando, ampliando e enriquecendo o conceito anterior. Para isto, além das experiências, foi necessário também que utilizássemos a nossa capacidade de reflexão, comparando e relacionando os novos elementos, que iam sendo adquiridos, com os antigos, que já possuíamos. Um dos pontos mais fundamentais para o desenvolvimento intelectual do ser humano consiste no alargamento, aperfeiçoamento e aprofundamento dos conceitos, dando ao indivíduo uma visão, cada vez mais precisa e adequada, de si e do mundo em que vive.

A condição para nos comunicarmos bem com os outros é apresentarmos convenientemente os conceitos e utilizarmos-nos apropriadamente das *palavras* ou *termos*. Estes, como sabemos, são constituídos por um conjunto de sinais visíveis que podem tomar a forma de sons (palavras ou termos orais) ou de traços (palavras ou termos escritos). A palavra é empregada com a finalidade de transmitirmos aos outros o que se passa dentro de nós: nossos *pensamentos e sentimentos*. Para que o processo de co-

municação seja *eficaz*, é necessário que as palavras sirvam realmente para ajudar o outro e a representar na mente o que estamos representando na nossa e que desejamos transmitir.

Definir é fazer conhecer o conceito que temos a respeito de alguma coisa, é dizer o que a coisa é, sob o ponto de vista da nossa compreensão. Evidentemente, para que a nossa definição seja certa e verdadeira, é condição imprescindível que o nosso conceito da coisa esteja de acordo com o que ela realmente é. Um dos principais objetivos da definição, na pesquisa, é ajudar a observação da realidade. Desta maneira, serão melhores as que mais servirem para a identificação de coisas, pessoas, acontecimentos e situações, existentes no mundo extensional. As definições de dicionários não são suficientemente elaboradas para especificar fenômenos e nem para nos ajudar a discriminá-los pela observação.

O campo específico da ciência é a realidade empírica. Ela tem em mira os fenômenos que se podem ver, sentir, tocar, etc. Daí a importância que tem observação. Devemos considerá-la como ponto de partida para todo estudo científico e meio para verificar e validar os conhecimentos adquiridos. Não se pode, portanto, falar em ciência sem fazer referência à observação.

Entretanto, não podemos observar tudo ao mesmo tempo. Nem mesmo podemos observar muitas coisas ao mesmo tempo. Por isso, uma das condições fundamentais de se observar bem é limitar e definir com precisão o que se deseja observar. Isto assume tal importância na ciência, que se torna uma das condições imprescindíveis para garantir a validade da observação.

A observação científica surge, não para destruir e negar o valor da observação vulgar, mas para valer-se das possibilidades que ela oferece, completando-a, enriquecendo-a e aperfeiçoando-a, a fim de dar-lhe maior validade, fidedignidade e eficácia. E, para estudá-la, vamos dividi-la, agora, em dois aspectos: a observação sistemática e a assistemática. Sendo a primeira chamada também de “planejada”, “estruturada” ou “controlada” — é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento.

Em qualquer processo de observação sistemática, devemos considerar os seguintes elementos: a) *por que observar?* (referindo-se ao *planeja-*

mento e registro da observação); b) *para que observar?* (objetivos da observação, definidos pelo interesse da pesquisa); c) *como observar* (instrumentos que utiliza para a observação)?; d) *o que observar?* (o campo da observação, de que falaremos adiante); e) *quem observa?* (sujeito da observação: o observador). Estes itens pretendem indicar que a observação sistemática: A) deve ser *planejada*, mostrando-se com precisão como deve ser feita, que dados registrar e como registrá-los; B) tem como objetivo obter informações da realidade empírica, a fim de verificar as hipóteses que foram enunciadas para a pesquisa. Deve-se, portanto, indicar *quais as informações* que realmente interessam à observação; C) a fim de obter estas informações, é necessário *utilizar um instrumento*: que instrumento utilizar e como aplicá-lo a fim de obter exatamente as informações desejadas; D) é necessário *indicar e limitar a “área”* da realidade empírica na qual as informações podem e devem ser obtidas; E) é necessário que o observador tenha competência para observar e obtenha os dados com imparcialidade, *sem contaminá-los* com suas próprias opiniões e interpretações.

O planejamento de uma observação sistemática inclui a indicação do *campo, do tempo e da duração* da observação, bem como os *instrumentos* que serão utilizados e como serão registradas as informações obtidas. A indicação do *campo* serve para *selecionar, limitar e identificar* o que vai ser observado. E só pode ser definido quando se tem, para determiná-lo, a formulação de um problema, enunciado na forma de uma indagação que deve ser respondida. Há três elementos importantes que o *campo da observação* deve abranger: a) *população* (a que ou a quem observar); b) *circunstâncias* (quando observar); c) *local* (onde observar). Mesmo procurando determinar estes elementos, o *campo* ainda aparece muito amplo para a observação.

O uso da biblioteca é necessário, primeiramente para a formulação do problema da pesquisa, pelos seguintes motivos: a revisão da literatura ajuda o pesquisador a delimitar e definir o problema, fazendo com que se evite o manejo de idéias confusas e pouco definidas. Além disso, faz o pesquisador evitar os setores estéreis do problema, considerando as tentativas anteriores, que já foram feitas neste âmbito, e evitando a duplicação de dados já estabelecidos por outros. A revisão da literatura pode, ainda, ajudar o pesquisador na revisão da metodologia que pretende usar pelas

sugestões e oportunidades de deduções, recomendadas por pesquisas anteriores para as que fossem feitas depois.

O pesquisador deve também usar a biblioteca para enunciar suas hipóteses, garantindo-lhes validade e consistência e fazendo com que estejam sintonizadas, tanto com o conhecimento global da ciência quanto com a área específica, em cujo domínio se realiza a pesquisa. Ainda devem ser consultadas obras apropriadas para a construção do instrumento de pesquisa e sua aplicação, como também para serem elaborados corretamente os planos necessários à coleta de dados, bem como serem determinados adequadamente os procedimentos necessários à sua codificação e tabulação. Finalmente, outras pesquisas e trabalhos diversos, feitos na mesma área, servirão de indicação preciosa para a análise e a interpretação das informações que foram obtidas. Tudo isso são apenas referências bem gerais. Na prática, o uso da biblioteca depende evidentemente das necessidades, experiências e iniciativa de cada um, de acordo com o que lhe for sugerido pelas suas consultas, reflexões pessoais e interesses da pesquisa que está fazendo.

A diferença que geralmente se estabelece entre os conceitos *descrever e explicar* pode, aproximadamente, indicar como a pesquisa descritiva se distingue da experimental. *Descrever* é narrar o que acontece. *Explicar* é dizer por que acontece. Assim, a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. *A pesquisa experimental* pretende dizer de que modo ou por que causas o fenômeno é produzido.

Estudando o fenômeno, a *pesquisa descritiva* deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam. Para alcançar resultados válidos, a pesquisa necessita ser elaborada corretamente, submetendo-se às exigências do método. O problema será enunciado em termos de indagar se um fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem, como classificá-lo, que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos, etc. Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando-se palavras para descrever o fenômeno (como, por exemplo, num estudo de caso), ou quantitativos, expressos mediante símbolos numéricos (como, por exemplo, o total de indivíduos numa determinada posição da escala, na pesquisa de opinião).

A pesquisa descritiva pode aparecer sob diversas formas, como, por exemplo: *pesquisa de opinião*, de acordo com a qual procura-se saber que atitudes, pontos de vista e preferências têm as pessoas a respeito de algum assunto, com intuito geralmente de se tomar decisões sobre o mesmo. Com este nome — pesquisa de opinião (ou pesquisa de atitude) — abrange-se uma faixa muito extensa de investigação, feita com o objetivo de identificar falhas ou erros, descrever procedimentos, descobrir tendências, reconhecer interesses, valores; *pesquisa de motivação* para saber as razões inconscientes e ocultas que levam, por exemplo, o consumidor a utilizar determinado produto; *estudo de caso* — por meio da qual faz-se uma pesquisa de um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade com o objetivo de realizar uma indagação em profundidade para se examinar o ciclo de sua vida ou algum aspecto particular desta; *pesquisa para análise de trabalho* a fim de identificar deficiências, elaborar programas de capacitação, distribuir tarefas, determinar normas; *pesquisa documental* — em que os documentos são investigados a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças, etc. (distingue-se da *pesquisa histórica* porque esta se volta para o passado, enquanto que a pesquisa documental faz estudos de presente).

A *pesquisa experimental* está interessada em verificar a relação de causalidade que se estabelece entre variáveis, isto é, em saber se a variável X (independente) determina a variável Y (dependente). E, para isto, cria uma situação de controle rigoroso, procurando evitar que, nela, estejam presentes influências alheias à verificação que se deseja fazer. Depois, interfere-se diretamente na realidade, dentro de condições que foram preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a dependente. Nestas circunstâncias, X (variável independente) será causa de Y (variável dependente) se: a) Y não apareceu antes de X; b) se Y varia quando há também variação em X; c) se outras influências não fizeram X aparecer ou variar.

A pesquisa experimental estuda, portanto, a relação entre fenômenos, procurando saber se um é causa do outro. Mas acontece que, também na pesquisa descritiva, pode haver o estudo da relação entre fenômenos, procurando conhecer se um é causa do outro. Como, então, distinguir uma da outra, isto é, a descritiva da experimental? Podemos dizer, de modo geral, que a resposta se encontra no *modo* de se obter os resultados. Mas, em

seguida, vamos explicar melhor.

Um cientista ainda do século XX, Thomas Kuhn, preocupou-se em entender por que e como os pesquisadores questionavam-se sobre um aspecto e não sobre o outro, muitos referenciais em determinado momento histórico alteraram de rumo, provocando uma verdadeira “crise de paradigmas”. Desde o advento da filosofia grega e do judaísmo no Ocidente, os diferentes interesses promoveram novas relações, modificando, por intervir, as certezas das comunidades.

Discutir o conceito de ciência não é simples, histórico, muito menos banal e transformar alguma coisa em área de conhecimento, muito menos, pois a busca de conhecimento é algo criterioso, ao invés de ingenuamente se deliciar com delírios de suficiência intelectual que certas formas de surtos epistemológicos parapositivistas nos propõem, o que implica cuidar de certos caminhos que nos levam a lugar nenhum.

Um exemplo é o trabalho realizado por Thomas Kuhn, em sua obra “As estruturas das revoluções científicas”, ao analisar o percurso dos paradigmas das ciências, particularmente da física, apontando para aspectos do campo exterior (questões sociais, políticas, religiosas, ou até mesmo arbitrarias). Considerando a ciência como determinante para a constituição de um paradigma aceito pela comunidade científica, ele está trazendo o drama do contextualismo para o seio da suposta autonomia e neutralidade epistemológica da ciência. Ele sociologiza a ciência. Contextualizar a epistemologia é mostrar as bases “não científicas” para aquele conjunto de enunciados que serão aceitos como verdadeiramente científicos.

O paradigma promove uma homogeneização intelectual, uma padronização do pensamento dentro de uma disciplina. Enquanto várias escolas alternativas coexistem lado a lado, com a aceitação de um paradigma, a multiplicidade de abordagens dá espaço a convicções uniformes sobre o campo do estudo, os métodos de investigação e a terminologia técnica que direciona a comunicação científica. Quando um paradigma é aceito, as discussões sobre problemas axiomáticos desaparecem, pois um paradigma surge como se fosse uma solução plausível daqueles problemas. A partir dali, o trabalho disciplinar é caracterizado pela aplicação e pelo aperfeiçoamento do instrumental teórico e metodológico oferecido pelo paradigma.

Na realidade, o paradigma funciona como um filtro por meio do qual o espaço que nos rodeia é percebido não em sua totalidade, porque alguns

aspectos apresentam-se de modo mais relevante do que outros. Na realidade, a ciência seleciona aspectos que lhe são relevantes para a justaposição de um paradigma com a experiência imediata, a qual, por sua vez, foi parcialmente determinada por esse mesmo paradigma. Pois, segundo Kuhn, a aceitação intelectual de um paradigma é normalmente acompanhada por um grau crescente de institucionalização da comunidade científica correspondente, por exemplo, pelo lançamento de jornais especializados, pela fundação de sociedades de especialistas e por uma “reivindicação de um lugar especial” no mundo universitário.

Por outro lado, Jean Piaget insistiu no papel da experiência nas ciências do homem, acentuando a aplicação dos métodos experimentais, por oposição aos métodos dedutivos, no campo das ciências humanas, evidenciando a tendência natural do espírito para modificar o real, pois defendeu como causa a descentração intelectual na relação do sujeito com o objeto. Encontramos ainda outros problemas nas ciências do homem. O obstáculo “supremo” decorre das grandes correntes filosóficas ou ideológicas nas quais estão empenhados todos os investigadores, como também pode influenciar a escolha das técnicas de metodologias para este espaço das ciências.

Não é possível descartar o caráter dialético e operatório das relações entre o sujeito e o objeto, já defendido por Pascal, que mostrou a complexidade do fenômeno do conhecimento, tanto em função do objeto que exige do sujeito uma adaptação como no plano psicológico. A questão é superar a visão do conhecimento como um saber acumulado ou uma armazenagem de informação. Esta superação preserva os dois extremos epistemológicos: o empirismo puro, por um lado, e o racionalismo absoluto, por outro. Entre os dois há muitas sutilezas a estabelecer. Na realidade, a filosofia mostrou o leque das teorias do conhecimento, fato contra o qual Piaget reagiu fortemente.

É fundamental pressupor que as ciências humanas estão focalizadas no ser humano, contextualizando-o no: tempo, espaço e na sociedade, portanto, percebendo-o em seus aspectos privado e público. Estas relações na realidade não deixam de provocar este mesmo ser humano, questionando e questionando-se, provocando a produção, sistematização e disseminação de novos conhecimentos, refletidos em óticas diferenciadas que promovem o aprimoramento da identidade, participação em uma nova organiza-

ção social. Entre os espaços privilegiados encontramos a escola, onde os conceitos são disseminados.

Entre as dimensões privilegiadas em todo este processo destacando a histórica e a social, que marcam as atividades humanas qualquer que seja a sua forma. Entre seus aspectos consideremos o TEMPO, que age tanto no indivíduo como na sociedade; tanto na religião, como no político; tanto no pensamento, como na ação, etc. Este é um fator indivisível: qualquer divisão temporal se torna artificial. Ainda na questão histórica retomemos Karl Marx, que propõe olharmos os progressos históricos como nem lineares nem progressivos, mas dialéticos, já que a existência opõe-se à essência; o contingente toma o lugar do imutável, do permanente, do definitivo. Portanto, é notório o peso do passado sobre o presente, por isso suas relações não são neutras. Todas as vezes que transformamos o conhecimento em algo descontextualizado e meramente pragmático, desconfiguramos a possibilidade de alimentar a comunidade, portanto, não estabelecemos uma real socialização desta produção, comprometendo o diálogo e as diferentes mediações que uma idéia transformada em conhecimento permite.

#### **4. Considerações finais**

Ao procurar refletir o problema do método e objeto para o Ensino Religioso a partir do trabalho realizado em ciências da religião, na realidade revela um esforço de estabelecer uma relação nas fontes para estabelecer os parâmetros de uma reflexão do embasamento deste componente curricular, pois a questão epistemológica é a mais significativa e ainda carente de embasamento.

### **BIBLIOGRAFIA**

BRADIN, A. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

CARDOSO, C. e BRIGNOLI, H. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARVALHO, J. M. **A Construção da Ordem – A elite política imperial**. RJ: Campus, 1980.

CATÃO, F. **O Fenômeno Religioso**. São Paulo.: Editora Letras & Letras, 1995.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia. o discurso competente e outras falas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

FILORAMO, G. **As Ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

HÉBERT, M. **Pesquisa em Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LUCIE, P. **A gênese do método científico**. Rio de Janeiro: Campus, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DOS DESPORTOS. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: MEC, 1997.

NOUVEL, P. **A arte de amar a ciência**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

OLIVEIRA, P. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ensino Religioso**. Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 1996.

RUDIO, F. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHWARTZMAN, S. e BOMENY, H.- COSTA, V. **Tempos de Capanema**. RJ: Paz e Terra; SP: Edusp, 1984.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIESSER, L. **Um Paradigma didático para o Ensino Religioso**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

## O ENSINO DE HISTÓRIA PARA NÃO-HISTORIADORES EDUCATION OF HISTORY FOR NOT HISTORIANS

Ricardo de Aguiar PACHECO\*

### **Resumo**

*O presente artigo está baseado na prática docente e pretende refletir sobre as estratégias para ensino de história para educandos não-historiadores. Aponta para a necessidade do historiador oferecer a estes, além das informações históricas, a exploração dos procedimentos e dos conceitos do campo historiográfico. Julgamos que, explorando estes elementos, podemos fazer com que a disciplina histórica ganhe um novo significado na formação de não-historiadores.*

**Unitermos:** *Ensino de História; Procedimentos; Ensino por Conceitos.*

### **Abstract**

*The present article is based on the practical professor and intends to reflect on the strategies for education of history for educating not historians. It points with respect to the necessity of the historian to offer these, beyond the historical information, the exploration of the procedures and the concepts of the historyograph field. We judge that exploring these elements we can make with that historical discipline gains new a meaning in the formation of not historians.*

**Key Words:** *Education of History; Procedures; Education for Concepts*

O presente artigo foi produzido ao final do Seminário de Atualização Pedagógica promovido pela Universidade de Caxias do Sul para seus docentes. Ao longo deste processo de reflexão sobre a prática docente, foram problematizadas e analisadas, criticamente, tanto a prática docente como os elementos de motivação dos acadêmicos. É com humildade e simplicidade que desejamos, neste ensaio, socializar um pouco das indagações e estratégias que se formaram ao longo de nossa prática docente.

Não é necessário justificar que a motivação para o aprendizado está

---

\* Mestre em História pela UFRGS; Professor da Universidade de Caxias do Sul; Professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; Doutorando no PPG História/UFRGS. E-mail: rpacheco@portoweb.com.br

diretamente relacionada ao interesse no assunto que esteja sendo ensinado.<sup>1</sup> Assim sendo, nada mais fácil do que lecionar sobre a Revolução Francesa para licenciados em história, ou geometria euclidiana para matemáticos, ou teoria celular para biólogos.

Contudo, nem sempre esses elementos estão assim tão bem articulados. Em diferentes situações os licenciados em história são designados a lecionar para públicos que não estão interessados em conhecer e entender a complexidade dos fenômenos sociais em sua dimensão temporal.

Tanto no ensino médio como no ensino fundamental, a reflexão sobre as relações tempo-espaço são colocadas ao lado de preocupações muito mais prazerosas para os educandos, como a Educação Física e a Arte Educação, ou de necessidades bem mais presentes a vida cotidiana, como o desenvolvimento da escrita e dos cálculos.

No ensino superior a situação é pouco diferente. Muitas faculdades incorporam uma cadeira de História Geral ou de História do Brasil – às vezes disfarçadas com nomes genéricos como Formação Social Política e Econômica – no currículo dos mais variados cursos. Contudo, essas disciplinas pouco dialogam com o restante da grade curricular destes cursos.

Mesmo assim, boa parte dos postos de trabalho para o licenciado em história está voltada para o atendimento do ensino fundamental e médio e, mesmo as vagas no ensino superior, estão voltadas mais para o atendimento de turmas de outras formações. Podemos, mesmo, propor que grande parte dos postos de trabalho para o licenciado em História estão voltados para a formação de não-historiadores: para educandos que não têm como área de interesse específico o conhecimento do processo de formação das sociedades na sua dimensão tempo-espaço.

Desta forma julgamos importante que se faça uma reflexão sobre o significado do ensino de história para historiadores. Ou, dito de forma técnica, com quais conhecimentos o profissional licenciado em história melhor pode contribuir na formação do educando que lhe é confiado? Falando de maneira pragmática, é possível identificar, dentro do campo de conhecimento da história, um conjunto de saberes que possam despertar em não-historiadores o desejo de se aventurar pela dimensão tempo-espaço e

---

<sup>1</sup> PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

se envolver de forma significativa nas aulas da disciplina de história?

Propomo-nos, aqui, a pensar sobre os paradigmas que tradicionalmente norteiam a prática docente em História com base numa pedagogia libertadora que perceba o educando não como objeto, mas como sujeito do ato educativo.<sup>2</sup> Nossa reflexão parte da prática docente desenvolvida tanto no ensino fundamental como no superior atendendo a este público, que estamos chamando de *não-historiadores*. Desejamos menos relatar experiências e mais compartilhar indagações.

Nosso texto pretende, sumariamente, identificar o papel atribuído à disciplina história no currículo escolar e sua relação com as demandas dos educandos inseridos na sociedade pragmática e imediatista em que vivemos atualmente. A partir deste diagnóstico, pretendemos apontar alguns elementos deste campo intelectual chamado História que, na nossa experiência de sala de aula, têm sido considerados interessantes pelo educando não-historiador como forma de sistematizar reflexões dispersas e contribuir com o debate sobre a prática docente.

### A História nos currículos

Pode parecer estranho, mas ao longo da educação brasileira a disciplina história, juntamente com a língua materna, são as duas disciplinas que nunca deixam de estar presentes nos currículos escolares de nível fundamental e médio. Nas escolas religiosas, a história dos heróis passa a freqüentar as primeiras instituições de ensino público, como o Pedro II, e para as primeiras políticas públicas educacionais no Estado Novo. No ensino médio, mesmo durante as reformas tecnicistas, sempre se reservou um espaço para a disciplina. No ensino superior, a maioria das universidades ainda hoje mantém, para diferentes cursos, ao menos uma disciplina que tem como tema o processo de formação da sociedade nacional. Nestes currículos:

A análise dos principais elementos que historicamente caracterizam o ensino de história, incita-nos a pensar como noções – tempo linear, evolução, progresso, verdade, heróis, nacionalidade – e exercícios escolares – memorização, questionários, repetição, comemorações cívicas – tem pro-

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1987.

duzido nossas subjetividades, nossa consciência no mundo social.<sup>3</sup>

No pensamento educacional brasileiro, a disciplina de História cumpre um papel central. Ela é, dentro dos quadros curriculares, o espaço para a formação do sentimento de nacionalidade nos educandos. Na visão oficial, compete ao professor de história expor os símbolos pátrios, apresentar os heróis nacionais, justificar os feriados.

Cabe construir na mente dos educandos um conjunto de signos, que identificam o Brasil e o brasileiro, suas características e seus traços típicos formando em cada um a memória da nação e de seu povo. Na cabeça dos educandos, cabe ao professor de história dizer se realmente foi assim que aconteceu. Contar história e saber detalhes sórdidos dos personagens do passado. Pois:

os programas de ensino de história continham elementos fundamentais para a formação que pretendia dar sentido ao educando, no sentido de leva-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão que seria a base do patriotismo.<sup>4</sup>

Numa e noutra versão, cabe ao professor de história formar essa ‘comunidade de sentido’ chamada Brasil. O que, num país cheio de diversidade sociais e regionais não é tarefa pouco difícil. A construção de uma memória coletiva, com base em uma visão totalizadora de um povo culturalmente tão diverso como o brasileiro, via de regra engessa a sua capacidade de análise do fenômeno social.

Preocupada em apresentar os grandes eventos políticos e econômicos formadores da sociedade brasileira e de sua vinculação com a tradição ocidental, a disciplina de história está tradicionalmente orientada a trabalhar com um conjunto de informações históricas e de teorias interpretativas dos fatos do passado por demais genéricos. O discurso enunciado acaba por se distanciar dos fenômenos diretamente observados pelos educandos e se torna

---

<sup>3</sup> STEPHANOU, Maria. Currículos de história: produzindo concepções de si e do mundo. IN: SEFFENER, Fernando. *Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?* São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997. p. 56.

<sup>4</sup> ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas. IN: *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36. p. 103-113. p. 106.

um saber abstrato e distanciado da realidade social constituindo-se em mais um mecanismo de “poder simbólico”<sup>5</sup> do que num “saber ler o mundo”.<sup>6</sup>

No contexto imediatista da sociedade de consumo, as pessoas são estimuladas a valorizar apenas aquilo que seja diretamente, absolutamente útil. A educação não tem escapado a essa fúria do *just time* e sobretudo os campos disciplinares ligados a área humanista têm sido desvalorizados. Para enfrentar essa situação não raro utilizamos a retórica da ‘necessidade da educação humanista para a formação do cidadão consciente’, ou o paradigma de ‘estudar o passado para compreender o presente’. Estes tipos de argumentos sinceros, legítimos e verdadeiros, apelam para que o educando desenvolva um interesse que, de fato, o não-historiador não o tem.

Faz-se necessário, para que o conteúdo educativo atinja maior significação, que o professor conheça a realidade de que seus alunos fazem parte. É a partir do conhecimento da realidade dos alunos e do ambiente de trabalho do professor, e estes inseridos no conjunto da sociedade, que se consegue adequar e definir mais concretamente o caminho metodológico a empreender.<sup>7</sup>

De nossa parte, entendemos que o desprezo pelas aulas de história não é necessariamente o desprezo pelo passado das sociedades. Basta vermos o sucesso que livros e filmes de enredo histórico alcançam no público de não-historiadores. O desinteresse dos educandos é, antes, pelo conjunto de informações desvinculadas da realidade social concretamente vivida, é por um conhecimento que não é passível de ser aplicado para o entendimento da realidade observável. Neste contexto julgamos que o docente da disciplina de história:

precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>7</sup> CALLAI, Jeame Luiz. *Área de Estudos Sociais: metodologia*. Ijuí: Ed. UniIjuí. Ano. p. 33.

<sup>8</sup> CABRINI, Conceição. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 23.

Com base nestas considerações, entendemos que, para se praticar um ensino significativo, é necessário identificar quais são os saberes da história que cruzam com as necessidades e experiências da vida dos educandos; que saberes podem ser utilizados pelos não-historiadores nas suas múltiplas atividades sociais. Para sair desse impasse, devemos procurar não o ‘interesse do educando na disciplina’, mas o ‘interessante da disciplina para o educando’ como forma de encontrar uma significância para o ensino-aprendizagem da história a não-historiadores.

### **As informações históricas**

Entendemos que a disciplina de história basicamente trabalha três ordens de saberes: as informações históricas, os procedimentos de pesquisa e os conceitos. Corriqueiramente, centramos a prática da docente nas informações históricas e nos esquecemos de trabalhar os procedimentos de pesquisa e análise, e de explorar os conceitos utilizados pela disciplina.

As informações históricas são os conhecimentos específicos da disciplina. São as datas, os heróis, os fatos. Essas informações são a matéria-prima da história e sem elas não temos uma aula de história. Porém, não é o conjunto de datas e fatos aquilo que mais interessa ao não-historiador.

Ao contrário, o comum das pessoas julga que a memorização e domínio dessas informações históricas são de responsabilidade do historiador. E os historiadores devem ter claro que esta responsabilidade é sua e não dos não-historiadores. Numa sociedade complexa, onde existe especialista para todas as áreas do conhecimento, é justo que haja também alguém responsável pela produção e pela guarda da memória social. Ou será que devemos confiar em qualquer pessoa para receitar um medicamento ou calcular a estrutura de um prédio?

Pensando, desta forma, se devemos manter o rigor factual das aulas de história. Mas também precisamos ter presente que não é produtivo centrar a atividade pedagógica das aulas nestas informações específicas. Uma aula preocupada apenas nas informações históricas é por demais enfadonha, cansativa e inútil para não-historiadores.

Além disso, não são raras as situações em que, estudando modelos explicativos do processo histórico, um educando apresenta uma situação concreta que a refuta. É recorrente ler nos materiais didáticos de história que os imigrantes italianos vieram para o Brasil substituir a mão de obra escrava, trabalhando em condições precárias. Um aluno da região colonial

gaúcha indaga sobre seus avós imigrantes que eram pequenos proprietários e não conviveram com feitores. Os manuais afirmam que a segunda metade do século XX é o período da industrialização brasileira, mas um educando do recôncavo baiano indaga sobre a permanência da produção açucareira na cidade onde mora, e assim sucessivamente.

Nesses materiais didáticos, via de regra, não interessa a origem social, étnica ou regional do educando, ele sempre estará envolvido pela versão da formação nacional baseada nos ciclos econômicos e dos períodos políticos. Para estes, mais do que ensinar como 'realmente aconteceu' importa construir na sociedade do presente uma memória sobre este passado. Interessa produzir uma versão do passado nacional onde todos (índios, portugueses, negros, alemães e italianos) se sintam filhos do descobridor do Brasil; uma história em que todas as regiões (Norte, Nordeste, sul, sudoeste e centro-oeste) se sintam integradas à economia do café. Um discurso que construa uma única comunidade de sentido, uma nação.

Contudo, a diversidade regional e social da sociedade brasileira torna boa parte destas teses sobre a unidade da nossa formação duvidosa frente aos fatos sociais observáveis pelos educandos. Nesse ponto, parece-nos que o mais estimulante seja a confrontação dos casos apresentados nos materiais didáticos com a realidade social vivida pelo educando, explorando suas semelhanças e diferenças até que uma tese reforce ou refute a outra.

A seleção das informações históricas a serem trabalhadas é um momento fundamental para este trabalho pedagógico junto a educandos não-historiadores. São estas informações que irão dar conteúdo às aulas, cumprir o programa disciplinar e dar significado às reflexões. Mas não é qualquer informação histórica que é significativa para os educandos, não é qualquer conhecimento sobre o passado que possibilita aos educandos uma reflexão sobre o seu presente.

Sempre é possível explorar o estudo de assuntos ou temas que, por alguma razão, estão em evidência para os alunos: isso pode ser uma data comemorativa ou um seriado de TV. Até mesmo o fato de se estudar o teorema de Pitágoras nas aulas de matemática pode ser detonador para o estudo da Antiguidade clássica na disciplina de história.

### **Os procedimentos de pesquisa**

Um segundo tipo de saber que a disciplina de história trabalha são os procedimentos. Aquele conjunto de técnicas, métodos e estratégias que o

historiador desenvolve para a realização de seus estudos historiográficos. Em geral este conjunto de saberes é desconsiderado nas aulas de história como se o saber sobre o passado fosse um relato do passado recontado pelas gerações.

Via de regra, uma técnica de pesquisa não é de uso exclusivo de uma única área do conhecimento, tão pouco tem utilidade para uma única tarefa. A coleta de dados, a sistematização de informações seriais ou qualitativas, a produção de quadros comparativos e de sínteses analíticas são procedimentos utilizados pelo historiador que podem ser associados as mais diferentes tarefas.

A disciplina história utiliza, em suas pesquisas, uma série de procedimentos que não são históricos, não na sua concepção mas na sua aplicação. Assim como a disciplina de ciências do ensino fundamental trabalha com procedimentos da química, física e biologia também a disciplina história é mais que seu próprio campo. Muitas das reflexões explicitadas nos materiais didáticos de história são produções da sociologia, da antropologia ou da economia.

A tabulação e a estatística são técnicas matemáticas, a interpretação de textos é aplicação da língua, assim como a análise de imagens envolve conhecimentos das artes plásticas. E, da mesma forma, a tábua cronológica e a linha de tempo não precisam ser feitas apenas para fatos do passado, mas podem ser utilizadas para programar uma atividade extra-classe.

A partir de aulas planejadas para explorar o uso destes procedimentos de pesquisa, é possível conduzir os educandos à percepção que o conhecimento histórico também é uma construção. Os procedimentos de pesquisa histórica, como o levantamento de dados quantitativos ou análise de imagens ligadas ao passado, podem ser aplicados para o entendimento das relações sociais diretamente observáveis no cotidiano do educando.

Nas aulas de história, os mesmos procedimentos utilizados para entender a economia açucareira podem levar a compreensão da situação econômica atual. A análise do processo político republicano pode servir de paralelo para das disputas contemporâneas. Essa vinculação não é apenas a relação o estudo do passado para compreender o presente, mas sim a instrumentalização do educando com ferramentas teórico-metodológicas para realização das suas próprias análises.

## Os conceitos

O terceiro tipo de saber que a disciplina de história trabalha são os conceitos. Conceito, por definição, é uma abstração teórica e dessa forma deve ser apresentado. O conceito não é o real vivido, mas é sempre construído a partir da observação da realidade. Não é algo palpável, mas está sempre relacionado ao mundo real podendo ser operacionalizado empiricamente em exemplos e situações próximas ao educando.

O trabalho com conceitos não é privilégio da história. Mas a disciplina história tem dificuldades em explicitar seus conceitos ou por não tê-los claros ou por julgá-los complexos. Quanto à clareza, podemos dizer que o conceito de tempo-espaço é tão difuso na disciplina de história como o conceito de números nas aulas de matemática. Quanto à complexidade, podemos dizer que os conceitos de substantivo e adjetivo são tão abstratos como os conceitos de Estado ou revolução.

Objetos como lápis e caneta, quando transformados em conceitos, ao mesmo tempo em que tornam complexa a realidade observável, qualifica a apreensão do real imediato, pois é o conceito que nos permite distinguir um objeto do outro. O estudo das sociedades no passado deve, portanto, qualificar a percepção que temos do nosso próprio tempo-espaço. Embora seja uma construção abstrata e teórica, o conceito tem como função auxiliar na percepção da realidade e não tornar o mundo mais complexo do que já se apresenta. Isolando elementos e percebendo a sua variação em diferentes momentos históricos, o conceito é o elo que possibilita a compreensão e comparação das realidades sociais, a aproximação entre o passado e o presente.

Nosso objetivo final, ao trabalharmos com conceitos, é que o educando possa aplicá-los a sua realidade de forma a entender de forma mais qualificada o mundo em que vive. Que ele possa perceber-se como sujeito de relações sociais e como elemento de mudança das condições a que está submetido.

Como exemplo, tomemos o conceito de ‘trabalho’: como esse elemento da realidade social, que é o trabalho, aparece na Roma antiga, no Brasil colonial e na nossa atualidade? Que traços característicos permanecem, que traços se alteram? O que pode ser considerado como trabalho e o que não pertence a ele?

O conceito, portanto, deve ser tratado como uma ferramenta. É um instrumento teórico que nos permite categorizar o mundo para melhor en-

tender as suas partes e as relações entre elas. Ou seja, quando conseguirmos distinguir quais atividades são ou não ‘trabalho’, podemos analisar a nossa relação pessoal com esse fenômeno, a importância dele para o indivíduo e o valor do trabalho para a sociedade. Inicialmente operado para o entendimento de um dado momento do passado o conceito pode ser aplicado a situação presente para o melhor entendimento das relações sociais.

Também é importante destacar que nenhum conceito é privilégio de uma disciplina. Ao contrário, sustentamos que a história pode trabalhar com qualquer conceito. Desde ‘Estado’ até ‘comunicação’, desde ‘capitalismo’ até ‘adição’. Fazendo assim os cruzamentos com outras disciplinas e saberes se multiplicam. O conceito de trabalho pode ser desenvolvido como atividade humana na disciplina de história, e como força motriz na física, como unidade de medida na matemática.

### **A História para não-historiadores**

As aulas de história, como apontamos, podem ensinar muito mais que datas e fatos. Temos uma série de procedimentos a aplicar, temos um elenco de conceitos a desenvolver com nossos educandos. Basta que tenhamos disposição para, superando as visões limitadoras de currículo, destacar estes elementos do conhecimento histórico.

O que percebemos, ao trabalharmos com nossos educandos as informações históricas de forma articulada com os procedimentos e conceitos, é que a disciplina de história passa a ter um outro significado para os educandos não-historiadores. Despreocupados com a mistificação de data e nomes, os educandos passam a utilizar procedimentos e do quadro conceitual para a formulação de hipóteses não só sobre o processo histórico mas também sobre o seu tempo presente.

Como intérpretes do processo histórico, os educandos passam a se perceber como grupo social em meio aos conflitos e a valorizar seus próprios interesses. Com instrumentos eficazes para analisar o seu contexto social, por meio de procedimentos e conceitos mais qualificados, torna-se um sujeito social potencializado.

Nesse processo, valoriza-se duplamente a identidade do educando. Primeiramente pelo resgate do educando como produtor do saber social de forma geral e do conhecimento histórico em particular. Depois pelo desvelamento da sua condição como membro de uma sociedade, onde seus

interesses se confrontam e se negociam, e enquanto agente do processo histórico vivido no tempo presente.

Vemos, assim, que a história pode se tornar significativa para o educando não-historiador, não tanto pelo que ela tem de conhecimento específico – que interessa apenas ao historiador –, mas pelo que ela aponta como possibilidades de aprimoramento da capacidade de análise e de reflexão, pelo que a disciplina oferece enquanto estratégias de leitura do mundo.

Superando os limites das informações históricas, o trabalho com os procedimentos e conceitos passa constituir um campo do conhecimento que aponta para a qualificação das formas como o educando percebe o mundo que o cerca, reconhecendo que as relações sociais – do passado e do presente – podem ser analisadas e interpretadas de forma qualificada.

## BIBLIOGRAFIA

ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas. IN: **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36. p. 103-113.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CABRINI, C. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALLAI, J. L. **Área de Estudos Sociais: metodologia**. Ijuí: Ed. UniIjuí.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

STEPHANOU, M. Currículos de história: produzindo concepções de si e do mundo. IN: SEFFENER, F. **Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE LITERATURA:  
UMA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO**  
**THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF LITERATURE TECHING:  
A TRANSFORMATION PROPOSAL**

*Vanilda Salignac MAZZONI\**

**Resumo**

*O artigo tem como objetivo propor a reavaliação das práticas pedagógicas em relação ao ensino de literatura brasileira no segundo grau. Serão discutidos os problemas que envolvem a defasagem do ensino de literatura e a discussão de gênero como nova forma de abordagem da literatura, sugerida através de uma breve diacronia histórica sobre o tema.*

**Unitermos:** *Literatura Brasileira, Práticas pedagógicas, Autoria Feminina, Gênero, Feminismo.*

**Abstract**

*This paper deals with the problems concerned brazilian literature teaching, included the pedagogical methods. We will be talk about gender, suggesting another new away of literary treatment, presented a short diachronical history about the theme.*

**Key Words:** *Brasilian Literature, Pedagogical methods, Feminine authorship, Gender, Feminism.*

O tema da revista PLURES deste número propõe a discussão sobre “Saberes e Práticas Escolares”. Um assunto não só muito interessante como também importante se levamos em consideração um recorte no ensino brasileiro: os estudos literários e suas práticas pedagógicas.

A disciplina intitulada Literatura Brasileira nos cursos de segundo grau, há muitos anos, tem deixado a desejar no que diz respeito ao tratamento dado à historiografia, à crítica e aos estudos de textos, uma vez que cada vez mais aumenta o número de alunos desinteressados pela literatura bra-

---

\* Mestre em Literatura pela Universidade Federal da Bahia, da linha Literatura e Mulher. Doutoranda na Universidade Federal da Bahia. UFBA/UNIRB/FAMEC

sileira, embora alguns artigos em revista de grande circulação apontem o contrário. No entanto, nós, professores de literatura, que estamos em sala de aula, percebemos visivelmente o quanto a realidade é diferente e dura de enfrentar, uma vez que temos a responsabilidade de levar a “ingressar” nas faculdades e universidades brasileiras os nossos tão “famosos” alunos pré-vestibulandos.

Não podemos, diante de tal constatação, culpar os professores, os alunos, os livros didáticos ou a instituição escolar, mas a culpa existe e pertence, oficialmente, a esse conjunto que atua na educação. Na verdade, nem saberíamos dizer se a palavra exata é culpa, talvez soe melhor “responsabilidade”.

Não há dúvida de que os alunos precisam deixar de exigir dos professores os “macetes” para facilitar as respostas do concurso vestibular, alegando que são muitas questões para o tempo de duração da prova e que, portanto, eles precisam ser rápidos, sem precisar raciocinar muito para responder, como se para estudar literatura existisse algo parecido com uma fórmula, que, decorada, não demanda erros. Não é bem assim, pois estudar literatura envolve conhecimentos históricos, sociais, culturais, filosóficos, geográficos e, é óbvio, literários, ou seja, a necessidade, sim, de ler os textos em sua íntegra e não a recorrência aos tão solicitados “resumos para facilitar a compreensão”.

É necessário que o aluno compreenda que os professores de segundo grau, também, estão formando um intelectual, alguém que vai cursar o nível superior, depois dar prosseguimento a uma pós-graduação e que tudo tem início lá atrás, onde ele se encontra neste momento. Não se fabrica um mestre, um doutor ou pós-doutor – títulos tão difíceis e disputados (se levarmos em conta o grande número de analfabetos que temos no Brasil) – de uma hora para outra. A formação profissional e intelectual é lenta e, acima de tudo, processual. Cada etapa é importante.

Quanto aos livros didáticos, a carência de revisões bibliográficas é enorme (sem levar em conta a mesmice dos textos), há trechos literalmente copiados e exercícios exatamente iguais que se repetem *ad infinitum*, mesmo existindo as revisões para as novas edições. Salvo alguns autores mais comprometidos com a historiografia literária, sobram poucos a fazerem um estudo crítico de maior valia para os estudantes lerem e se apoiarem para o incentivo de seus estudos e prática das leituras.

A instituição escolar tem sua parcela de culpa quando não remunera condizentemente o profissional qualificado, obrigando-o a mudar de instituição em busca de melhores condições de vida e privando a escola de um excelente professor para ministrar suas aulas; peca ao não permitir que os professores se ausentem, mesmo repondo as aulas, para assistir a congressos e deles participar, priva-los de se inscreverem em seminários e encontros culturais afins no intuito de buscar qualificação; a escola peca ao lhes negar oportunidades de manter contato com outros profissionais e poder engrandecer a sua realidade e a do outro, além de trocar experiências que resultem em bons frutos; erra quando busca resultados positivos para sua escola no sentido de aprovação plena de seu quadro discente para propagandas enganosas interessadas em preencher o espaço físico da instituição e também quando não se importa com profissionais “picaretas” e para não sermos tão radicais, vamos chamá-los de “oportunistas”, não formados na área específica em que atuam, mas que se enquadram na disciplina “por aproximação temática”, não valorizando o professor qualificado na área. Com relação aos professores, eles também precisam se qualificar mais, necessitam procurar escolas com objetivos mais próximos dos seus, não se deixar devorar pelos apelos sociais de escolas que só intencionam explorá-los e depois jogá-los fora por qualquer motivo torpe. Quando citamos a questão da qualificação é para que, no futuro, projetem-se para um ensino acadêmico de nível superior ao que ele está ensinando, que eles desejem se especializar, que desejem ingressar em faculdades, deixando o segundo grau para outros profissionais que estão chegando, iniciando a carreira pedagógica, ou mesmo se quiserem continuar a ensinar em segundo grau, que pensem em especializações, mestrados e doutorados para que auxiliem na melhoria do ensino superior, enviando para as universidades alunos com pensamentos mais críticos. E que também possam dar sua contribuição ao preparo dos professores que estão saindo de cursos de licenciatura a atuarem no ensino em melhores condições acadêmicas.

Pode parecer que, ao iniciarmos falando do curso de literatura brasileira, fugimos do assunto proposto para protestar contra a situação em que se encontram os nossos professores de uma maneira geral. Ótimo se todos se identificassem com o problema, mesmo sendo de outras áreas do conhecimento, mas tudo que dissemos foi um adendo para iniciarmos a discussão proposta inicialmente: rever a situação do ensino da literatura brasileira.

Em primeiro lugar, levaremos em consideração alguns dos lapsos de memória dos autores dos livros didáticos para o segundo grau, sem comprometimento maior com o acervo literário brasileiro e sem acompanhar as pesquisas das últimas décadas sobre a literatura brasileira: I – apresentar aos nossos alunos apenas autores considerados ícones da literatura brasileira, dificilmente temos contato com obras de autores que já não sejam consagrados (mesmo diante de tantas pesquisas de pós-graduação existentes no Brasil), II – o que é mais grave, os textos selecionados são sempre os mesmos, como se faltassem aos autores uma certa “fertilidade” na criação literária, quando sabemos que não é verdade, temos poemas e romances belíssimos publicados desde o século XIX.

Será que os professores de literatura nunca ouviram falar ou leram Adalgisa Néri, Adonias Filho, Aleilton Fonseca, Amélia Rodrigues, Anna Ribeiro, Artur de Salles, Cyro de Mattos, Elvira Foeppe, Emília Leitão Guerra, Helena Parente Cunha, Hélio Pólvora, Heron de Alencar, Jorge Medauar, Júlia Lopes, Lya Luft, Nísia Floresta, Rachel Jardim, Sônia Coutinho e tantos outros e outras? Todos esses e essas são autores sim, e da literatura brasileira. Por quais motivos foram deserdados? Por motivos diversos, entre eles o *locus* de acomodação, o tipo de discurso, a prioridade nas citações dos livros didáticos de segundo grau de autores renomados e a “necessidade” que os professores têm de não fugir a esse modelo, de encontrar os exercícios prontos e em nenhum momento pensar em inovar, incluir, pesquisar ou acompanhar as inúmeras pesquisas na área, porque muitos deles também não estão nos livros historiográficos, o aspecto social, o gênero, etc.

Dentro dos estudos literários, um outro recorte far-se-á necessário: a constatação a qual tem-se chegado as pesquisas literárias nas últimas décadas – a situação das escritoras dentro do contexto do qual estamos falando (o descaso da prática de ensino do segundo grau.) As mulheres são “a bola da vez”. Falar em mulher dá ibope, inclusive voto. Ou pelo menos, pensa-se assim. Mas não devemos “ir na onda”, deixar que se popularize e caia na vulgarização a discussão de gênero, principalmente no que diz respeito à literatura. Não podemos mais permitir que nossos alunos não leiam a literatura de autoria feminina no Brasil.

Já passou da hora, do dia, do ano, em que nós, professores, já devíamos ter tomado a iniciativa de incluir em nossas aulas os textos das mulheres escritoras brasileiras, quando menos, que cada escola buscasse fazer

uma pesquisa nos periódicos de suas cidades sobre a existência de autoras e suas produções para que os estudantes pudessem contar a história da iniciativa cultural, social, histórica e, até mesmo, geográfica, através da participação feminina no contexto de cada local.

Discorrer sobre a situação da mulher na literatura e, no nosso caso, na literatura brasileira, é extremamente complicado, uma vez que teremos de nos confrontar com a questão do cânone.

Ao direcionarmos nosso discurso para o campo literário, um espaço onde a discriminação contra a mulher já dura séculos, não há nenhuma diferença, talvez seja até mais difícil porque está ligado ao mundo androcêntrico. E falar sobre a autoria feminina é reportar-se à constituição do cânone.

O cânone é a cristalização de modelos da escrita definidos há séculos, caracterizando, principalmente, escritores que hoje podem ser configurados como um grupo específico: branco (ou que se aproxime por idéias no caso das colônias), masculino, burguês e ocidental.

Operando com determinados temas gerais e universais, essas são as formas de afirmação de uma identidade nacional literária e para aquele ou para aquela que não se encontra dentro desses parâmetros, só existe uma opção – a exclusão. Determinadas pelas tradições filosóficas, científicas, morais e religiosas, as mulheres foram as principais vítimas do cânone. A exclusão, à qual nos referimos, tem como alvo preferido o sexo que foi considerado mais susceptível às críticas – o feminino.

As mulheres, mesmo tendo suas imagens construídas por essa ideologia castradora e dominante que agiu em todas épocas da História, sejam elas no papel de escritoras ou de leitoras, articularam-se no *backstage*, no “out-of-view”, da sociedade onde elas estavam inseridas.

A literatura foi uma das artes que exerceu uma função importante na vida das mulheres que buscaram, no silêncio de seus quartos, a leitura ou a escrita de romances/poemas que mudaram o ritmo e o percurso de seus destinos porque foi por meio da escrita que elas viam, ouviam, riam, choravam, informavam-se e se formavam. Aquelas que optaram ser escritoras perceberam uma forte censura refletindo a forma de conduzir a sua narrativa, uma vez que os temas deveriam ser de cunho familiar ou moral. Aquelas que preferiram ser apenas leitoras também notavam a repressão na escolha do que seria considerado ideal para a formação de seu caráter (leia-se: o

sentido de caráter dentro da ótica do olhar masculino).

Porém, os repressores sociais não contavam com a astúcia feminina. A fim de poderem atuar como leitoras ou escritoras, elas criaram “estratégias”, ou melhor, uma forma muito particular de escapar da “prisão cultural” à qual eram submetidas: para terem seus textos, produzidos ou não por elas, aprovados, as mulheres liam escondido ou escreviam com linguagem centrada nos elementos da natureza e, pela metáfora, não tinham seus textos devassados no seu real sentido.

Portanto, cercear a voz feminina, para que a mulher não tenha representatividade em nossa sociedade, é uma prática recorrente na história das mulheres há séculos. O século XIX assistiu ao recrudescimento dessa situação por apresentar um código de comportamento herdado da burguesia iluminista que vetou a inserção do chamado “sexo frágil” nas questões que deveriam pertencer apenas ao mundo viril, definindo os papéis femininos para as funções que conhecemos – mãe, esposa e dona-de-casa, sendo que, para este último papel, deram-nos um título de consolo, *rainhas do lar*. Não podemos negar que, em função de uma época, o título nos trouxe, equivocadamente, muito orgulho, mas que, hoje, em pleno século XXI, é inconcebível para a nossa história, repleta de duras conquistas, contentarmo-nos apenas com esse papel. Algo mais deverá ser feito para preenchermos a lacuna que nos limita ao espaço doméstico.

Dentre tantas proibições ditadas para as mulheres, destaca-se o acesso à produção literária que se revelou através do limite da escrita. As mulheres que ousaram escrever, na *selva selvaggia* do século XIX, quando a predominância era da autoria masculina, tiveram que se submeter ao crivo patriarcalista, que ora legitimava sua escrita assinando os textos como forma de referendar a autora, ora a ignorava, conscientemente, objetivando o esquecimento pela crítica e pelos leitores.

Essa atitude dos críticos literários diante das publicações de autoria feminina não se limitou ao referido século, mas se estendeu ao recentíssimo findo século XX. Desta vez, motivada não apenas pelo único destino com o qual a mulher deveria se contentar – o casamento, e, nele, não cabia o papel de escritora – mas, também, por não terem sido encontradas “qualidades” para inseri-la nos compêndios literários, uma vez que foi desprezada a construção narrativa e pela não compreensão de seus textos.

A lacuna deixada pelos compêndios literários resultou na omissão da

produção feminina porque as mulheres não tiveram suas escritas autenticadas, conseqüentemente, foi criado para elas um “universo literário periférico”, o qual resultou em recusa por parte do público leitor de se declinar para ler essas produções até os dias atuais. Obviamente, com bem menos preconceito, mas com a devida declinação.

Para que nossos professores e professoras se conscientizem da necessidade de transformarmos a metodologia e a visão do ensino da literatura, faremos um breve histórico sobre o espaço vazio deixado pelos compêndios literários e o tamanho do prejuízo que essa lacuna deixa ao não mencionarmos a participação das mulheres na construção do pensamento e da sociedade brasileira. Affonso Romano Santana já sugeriu que se retirasse do limbo a voz feminina silenciada durante séculos.

No seu livro sobre a repressão e o desejo na poesia brasileira, Sylvia Paixão discute sobre essa “fala-a-menos” na literatura: a voz feminina. A autora justifica o fato de a produção feminina ser pouco estudada devido ao fato de se ter poucas informações sobre a mulher escritora e dá vários exemplos sobre a falta de informação que poderia ilustrar positivamente a história da escrita feminina e da sua inserção na literatura, entre eles a primeira publicação de um brasileiro nato ser de uma mulher: Teresa Margarida da Silva Orla, que é a autora do romance *Aventura de Diófonos*, publicado em 1752 em Portugal; a poeta Rita Joana de Souza, que em 1696 já fazia versos. Antes do século XIX apenas uma mulher conseguiu imprimir seus versos: Ângela do Amaral Rangel, em 1752, mais conhecida como Ceguinha.

No século XIX, em plena ascensão romântica, por causa da vigilância dos críticos, a inserção da mulher deu-se por intermédio dos periódicos femininos, publicações que tinham por objetivo educar as mulheres para exercerem a função de esposa, dona-de-casa e mãe sem cometer deslizes, ensinando-as hábitos de higiene, culinária, educação das crianças etc. Ao mesmo tempo esse espaço também era utilizado para as publicações de autoria feminina, uma vez que foi o primeiro meio legítimo de inserção feminina na literatura.

A temática desses textos publicados em revistas e jornais especializados girava em torno de assuntos que lhes eram íntimos: a natureza, a família, os pais e os filhos, que recebiam dessas autoras homenagens públicas. Por causa dos temas restritos, os textos foram considerados sem grande valor, pueris e pobres.

Nesse preâmbulo da discussão temática sobre a autoria feminina dos anos no Brasil, faz-se necessário esclarecer a importância desses periódicos para instituir a história da escrita feminina porque representaram a força da primeira tentativa das mulheres em publicar suas produções literárias, portanto fica aqui registrada a importância ao seu acesso, à sua organização e preservação, objetivando a continuação da circulação das obras e das escritoras (es) resgatadas (os).

Já no início do século XX, a partir dos anos 30, tivemos escritoras que falavam de amor e do desejo (o que significava um grande avanço temático, uma vez que esses assuntos não eram discutidos na autoria feminina no século XIX), utilizando-se da natureza para referir-se a esses sentimentos.

Nos anos 40, mesmo sob a égide da censura, a poeta começava a libertar-se desse controle, podendo, inclusive, expressar-se de forma mais explicitamente sensual. Entrando pelos anos de 1950 e 1960 e, auxiliadas pela segunda onda feminista, as mulheres assumiram uma linguagem mais liberada ao falar de sentimentos, desejos e erotismo, bem como explicitam a “condição da mulher” dentro desta sociedade.

No que diz respeito às escritoras especificamente, essas autoras criaram um elo com o seu tempo, foram sintonizadas com o seu momento por meio de uma nova leitura de literatura, artes e filosofia.

Ao enveredarmos pelo caminho da escrita feminina dessa segunda metade do século XX, mais precisamente a literatura produzida pelas mulheres entre os anos 40 e 60, percebemos evidenciada escassez de críticas de gênero e a falta de análises mais específicas acerca das produções. Nesse período, surgiu um grupo de escritoras que buscavam uma temática paralela à qual estava em voga, o regionalismo, e enveredaram pelas influências filosóficas sartrianas, porém, essas mulheres foram mal compreendidas devido ao hermetismo da linguagem e da própria discussão temática, uma vez que os existencialistas buscaram um sentido para justificar a existência humana, já que a mesma não apresenta nenhum relevo especial: o homem é resultado daquilo que ele faz de si mesmo, logo toda discussão existencialista centra-se na consciência do indivíduo, em sua concretude enquanto ser, portanto a sua liberdade é absoluta ou ela não existe, daí o sentimento de mal-estar e da náusea. Centradas nessa temática, algumas autoras já apareciam com publicações no Brasil, a exemplo de Clarice Lispector, Elvira Foeppe e Rachel Jardim. As duas últimas embora tives-

sem um pouco esquecidas, encontram-se incluídas nas últimas publicações de dicionários sobre mulheres.

Observando os comentários, essa escrita, que também não está dentro do projeto nacionalista de literatura brasileira, vai ser considerada difícil, hermética, introspectiva, sondagem psicológica e, muitas vezes, com postura crítica radical, muitos críticos a conceituaram de “sem lógica”, fugindo do padrão narrativo de começo-meio-fim, não contextualizada ou não ancorada no país ou em uma região, sem temática explícita tornando-se, portanto, não passível de análise.

A partir dos anos sessenta do século XX muitos nomes aparecem, porém como trabalham com vertentes específicas e que não são contempladas, ainda, pelos compêndios literários, não há grande espaço para elas. No entanto, já se pode formar um circuito que nos permite localizá-las dentro de uma vertente literária específica, situação na qual podemos incluir as autoras Helena Parente Cunha, Lya Luft e Sônia Coutinho, todas da geração de 60, mas que só começaram as suas primeiras publicações nos anos 80.

Podemos reuni-las em um grupo de mulheres escritoras da mesma geração (a de 60), procedentes de classe social (média-alta) igualmente educadas dentro do mesmo discurso hegemônico e suas respectivas desconstruções do mesmo paradigma – constituir famílias para, assim, poderem exercer os papéis mais conhecidos e aceitos dentro da sociedade burguesa androcêntrica: de esposas e mães. Analisando a situação dessas autoras, percebemo-las como sobreviventes da repressão da ditadura militar, são escritoras que iniciam suas produções com a denúncia da condição feminina, embora já na maturidade, em um Brasil que passava por sérias transformações políticas.

Após fazermos um breve mapeamento da escrita feminina no Brasil, nós não estamos, aqui, propondo que não se leia ou se proíba os nossos alunos de lerem a autoria masculina, de forma nenhuma, pois nós temos excelentes poetas e romancistas. O que estamos sugerindo é que seja incluída, nas aulas de literatura brasileira, a autoria feminina para que nossas pesquisas tenham sentido e ganhem força para que possamos mostrar um painel mais amplo da literatura.

O painel da autoria literária brasileira necessita de ser revisto, não só pelo reconhecimento da existência da escrita feminina paralela à produção

masculina, mas também como forma de ampliar o conhecimento de nossos alunos acerca da importância desse outro olhar sobre a vida, a sociedade e a história construída no país.

As pesquisas, na área de gênero, constituem-se de três momentos básicos: o primeiro é o resgate biográfico e bibliográfico das escritoras; o segundo momento é a verticalização da leitura dessas obras, fazendo um levantamento da linguagem, das artimanhas do texto, características formais e estéticas; o terceiro momento, que ainda está por vir, é fazer uma crítica a essa escrita baseando a análise nas ferramentas da teoria feminista. Mas isso é outra coisa, como já dissemos, em um momento futuro. Não podemos cometer os mesmos erros da crítica androcêntrica, amparada pelos conceitos da modernidade, acerca do valor de uma obra e desprezar essa escrita por sua linguagem, tema ou abordagem, uma vez que a vivência de um escritor é completamente dissonante e construída com influência de outros princípios, que norteiam a sociedade de uma forma extremamente diferenciada da aplicada para as mulheres. Portanto, negar aos nossos alunos o outro lado da história é negar-lhes a sua própria construção social.

Citando a crítica feminista Ivya Alves, o nosso objetivo, hoje, é “resgatar essas escritoras jogadas para baixo do tapete vermelho oficial e canônico da literatura e trazê-las de volta com seus discursos de resistência.”

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Í. **Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário**. In: ALVES, I. et al. (Org.) *Metamorfoses*. Salvador: EDUFBA/NEIM, 1998.

\_\_\_\_\_. **O controle da literatura de autoria feminina na era vitoriana (1900)**. SIMPÓSIO FEIRENSE SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO MULHERES E DIVERSIDADES, 1, 2003. Feira de Santana.

DUARTE, C. L. O cânone literário e a autoria feminina. In: Neuma Aguiar (Org.) **Gêneros e Ciências Humanas** – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 85-94

DUARTE, C. L. *Estudos de mulher e literatura: história e cânone literário*. Seminário Nacional Mulher e Literatura, Anais, 6, 1996.

MATOS, M. I. S. de. **Gênero e história: percursos e possibilidades.** In: SCHPUN, M. R. (Org.) *Gênero sem fronteiras: oito olhares sobre mulheres e relações de gênero.* Florianópolis: Editora Mulheres, 1997.

MAZZONI, V. S. de S. **A violeta grapiúna: levantamento intelectual, biográfico e da produção literária de Elvira Foeppe.** Salvador, 2001. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 224p.

PAIXÃO, S. **A fala-a-menos – a repressão do desejo na poesia feminina.** Rio de Janeiro: Numen Editora, 1991.

## UMA REFLEXÃO SOBRE ESTUDOS DO MEIO A REFLEXION ON FIELD STUDIES

Sandra Júlia Gonçalves ALBERGARIA\*

### **Resumo**

*O texto é uma reflexão de uma professora de Geografia e procura interpretar estudo do meio realizado em Campinas-SP sob a luz de certas experiências ocorridas no ensino oficial do Estado de São Paulo. Revela-se que, para resolver certas dificuldades encontradas no desenvolvimento de conteúdos, atividades e abordagens interdisciplinares dependem de mudanças no funcionamento das escolas. Em termos expositivos, faz-se breve retrospectiva da experiência dos Ginásios Estaduais Vocacionais (1961-1968) e do trabalho realizado no ano 2000, ao final comparam-se tais experiências.*

**Unitermos:** *Tendências Pedagógicas, Ensino Democrático, Método de Ensino, Interdisciplinaridade, Propostas Curriculares.*

### **Abstract**

*This article is a reflexion of a Geography teacher. It shows a technic of practice of field study realized in Campinas-SP based in certain experiences late occurred in the public schools of the State of São Paulo. The article shows that to solve problems concerning curricular contents, practice on teaching and interdisciplinary goals, all that, depends of changing school routine. In the beginning the article exposes the experience of a group of public schools, Ginásios Estaduais Vocacionais (1961-1968), and compare their practice with a experience realize in 2000 in a private school.*

**Key words:** *Pedagogical Tendencies; Democratical Teaching; Teaching Method; Interdisciplinarity; Curricular Proposals.*

---

\* Mestranda do Departamento de Pós Graduação de Geociências Aplicadas ao Ensino - UNICAMP/SP - Bolsista do CNPq. E-mail: sajulina2001@yahoo.com.br

Alguns autores definem os Estudos do Meio como técnica de ensino que abarca outras técnicas. Outros apontam a Geografia e a História como disciplinas que utilizam os Estudos do Meio como prática pedagógica para conscientizar o educando da realidade na qual vive. Podemos contar com autores que entendem os Estudos do Meio como um método de ensino e concordam com a necessidade de integração entre as disciplinas para a realização de um Estudo do Meio; alguns autores defendem a interdisciplinaridade, outros a transversalidade como prática pedagógica. Assim, quando optamos por trabalhar com os Estudos do Meio são necessárias reflexões sobre novas propostas pedagógicas.

### **O Estudo do Meio e sua história nos meios educacionais**

Iniciar a investigação sobre locais e épocas em que o Estudo do Meio foi uma atividade educacional importante, notamos que houve intenso uso dessa maneira de ensinar durante a existência dos chamados Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo (1961 a 1968).

O Ginásio Vocacional, na década de 1960, foi uma experiência inovadora na Educação Oficial do Estado de São Paulo e marcante para os que dela participaram. Segundo Tamberlini (2001), em 1961, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo Luciano Vasconcellos de Carvalho retomou a discussão sobre a renovação das Escolas Oficiais do ensino secundário durante o governo de Carvalho Pinto. Planejou a reforma do Ensino Industrial com base no desenvolvimento de classes experimentais e deu origem ao Ensino Vocacional. Uma comissão coordenada pelo Professor Oswaldo de Barros Santos passou a definir pedagogicamente o novo tipo de Ensino Médio (na época correspondendo às atuais 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. séries do nível fundamental) e a redigir o texto do decreto 38.643, publicado em 27 de junho de 1961, que regulamentava a Lei 6052 (p.55), “Cabe dizer que a criação legal dos ginásios vocacionais foi viabilizada a partir de um gesto habilidoso do Secretário Estadual de Educação, Luciano V. de Carvalho, que aproveitou uma ‘brecha’ da Lei do Ensino Industrial para possibilitar a existência legal deste novo tipo de escola.” (TAMBERLINI, 2001:56). Dessa forma, foi criado o Serviço de Ensino Vocacional, coordenado pela Professora Maria Nilde Mascellani, que passou a exercer suas funções em dezembro de 1961, ou seja, os Ginásios Vocacionais passaram a se funda-

mentar no artigo 104, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada naquele mesmo ano (p.57).

Cinco escolas foram instaladas dentro desse projeto. Em março de 1962, três Ginásios Vocacionais: “Oswaldo Aranha”, no Brooklin, Capital; “João XXIII”, em Americana, e “Cândido Portinari”, em Batatais; em março do ano seguinte mais dois: “Chanceler Raul Fernandes”, em Rio Claro; “Embaixador Macedo Soares”, em Barretos. Posteriormente, em 1968, foram instalados cursos noturnos e de 2º ciclo do ensino secundário (atual nível médio) junto ao Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” e um novo Ginásio Vocacional, em São Caetano do Sul. Este, diferentemente dos outros, funcionava em meio período, visando baratear custos da experiência e viabilizar sua ampliação para outros estabelecimentos da Rede Estadual (TAMBERLINI, 2001:58).

Os Ginásios Estaduais Vocacionais estavam subordinados ao Serviço Estadual Vocacional (SEV), diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário de Educação.

O Projeto Político-Pedagógico dos Vocacionais tinha como objetivos: educar o aluno para a democracia e para o compromisso social ligado à idéia do ‘engajamento’.

Essa dimensão política caracterizava o eixo central da proposta do Ensino Vocacional (tal como o seu projeto pedagógico), era essencialmente ligada ao processo histórico da época. Segundo Tamberlini (2001), neste contexto, o Estudo do Meio era considerado na época uma técnica pedagógica. Consistia em um dos principais pilares do Projeto Vocacional pois permitia o contato com a realidade a partir da qual elaboravam-se informações, reflexões e o conhecimento desse meio, objetivava a formação humanística e intelectual do educando comprometido com a transformação de seu meio, sua sociedade e a construção da cultura; o currículo e o estudo de conceitos eram desenvolvidos por meio de Unidades Pedagógicas que projetavam os temas geradores, abordados pela área de Estudos Sociais que reunia as disciplinas História e Geografia, constituindo-se eixo integrador de todas as disciplinas do currículo.

Massellani (1999) afirma que nos Ginásios Vocacionais os Estudos do Meio eram parte integrante do processo de abordagem conceitual; tinham a função investigadora de situações-problema e que todos os professores participavam dessa técnica. As características dos estudos variavam con-

forme sua necessidade, eram gerados a partir de *situações-problema* providas de uma Unidade Pedagógica. O Estudo do Meio era considerado a alavanca para o conhecimento.

O estudo do meio foi uma das técnicas pedagógicas de mais largo emprego nos Ginásios Vocacionais (...) criam situações capazes de dar ao aluno um grande número de oportunidades de sair do espaço escolar, entrando em contato direto com a realidade, através de uma experiência vivida e não livresca. Contudo, os estudos do meio não podem ser confundidos com passeios ou excursões. Também não são realizados ao acaso, nem se encontram dissociados do processo educativo proposto para os Ginásios Vocacionais (MASCELLANI, 1999:112)

Vários autores (Ribeiro,1980; Mascellani,1999; Pontuschka, 1994; Tamaio, 2000; Sansolo, 1996; Nidelcoff, 1979, e outros) são unânimes ao indicar a utilidade didático-pedagógica da prática dos Estudos do Meio e a importância para a formação da cidadania nos educandos.

Segundo Balzan (1969), o Estudo do Meio é um verdadeiro patrimônio da Escola Renovada e muito difundido no meio escolar. Porém, o autor percebe que muitos dos Estudos do Meio, realizados em algumas escolas, fracassam com frequência, tornando essa prática um problema. O Autor explica que a opção pelo Estudo do Meio, justifica-se a partir do questionamento “O que pretendemos com a Educação?”. Respondendo essa pergunta é possível encontrar a finalidade de um Estudo do Meio,

(...) a simples inclusão de Estudo do Meio numa escola onde o grupo de professores não tenha bem claramente definido o que pretende com educação, onde não se tem proposições claras a traçar, não significa renovação. É uma técnica a mais, algo bonito, talvez, que levará a viagens, excursões, etc, mas que estará longe de se constituir num verdadeiro estudo do meio. (BALZAN,1969:99).

O Autor explica, ainda, que a própria seqüência do Estudo do Meio,

desde o planejamento inicial, a execução, a exploração de seus resultados e sua avaliação, constitui uma proposta científica de trabalho. Ou melhor: um método de trabalho (p.100). A escolha dessa maneira de apresentar os saberes envolve a negação da compartimentalização dos conhecimentos.

(...) a inclusão do Estudo do Meio, significa a aceitação da unidade da natureza e da unidade da cultura, as quais freqüentemente fragmentamos devido à nossa incapacidade de apreendê-las em conjunto. Portanto, incluir ou não o Estudo do Meio entre as atividades de uma escola, depende do que se pretende com essa escola. Desde que se pretenda de fato desenvolver plenamente a personalidade do educando, o Estudo do Meio passará a se constituir como uma atividade de excepcional importância na vida da escola. Será uma atividade extra-classe, mas, jamais extra-curricular, porque é parte integrante de todo o processo educativo desencadeado pela escola. (BALZAN, 1969:100).

Nos Ginásios Vocacionais o planejamento e a sistematização do Estudo do Meio eram feitos a partir de um trabalho prévio de Educadores, Coordenadores, Professores e alunos. A área que integrava todas as outras era a dos Estudos Sociais. Balzan et al. (1969), explicam como era a organização de um Estudo do Meio. Mencionam três partes essenciais que compunham um procedimento científico: planejamento, execução e relatório/comunicação.

O Planejamento envolve relacionamento do Estudo do Meio com a Unidade Pedagógica em desenvolvimento, "(...) ou seja, de problemas ou questões de real interesse e atualidade, em torno dos quais se organizava toda a experiência educacional" (TAMBERLINI, 2001:71). Portanto,

"o ESTUDO DO MEIO deve enriquecer o conteúdo da Unidade através da complementação e aquisição de novos dados. Um ESTUDO DO MEIO perfeitamente planejado pode por si só preencher todo o conteúdo proposto para a Unidade Pedagógica. Na maioria dos casos, é importante que os ESTUDOS DO MEIO sejam planejados em conjunto por todos os professores, que levantem juntos os objetivos e conceitos a atingir."

(BALZAN et al.,1969:74).

Os custos dos projetos desenvolvidos nos Ginásios Vocacionais eram compartilhados com a comunidade. Segundo Tamberlini (2001), as *Sociedades dos Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais* possuíam autonomia financeira e não eram atreladas ao Estado: “Eram sociedades civis que arrecadavam fundos para a escola quando o poder público fornecia verbas insuficientes” (2001:127). Dessa maneira, a comunidade se responsabilizava pelo financiamento dos Estudos do Meio quando os recursos oficiais eram insuficientes.

Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, os professores passavam por um processo de formação e aperfeiçoamento constante. Havia treinamento, anterior ao início do trabalho, em que se procurava fornecer uma visão geral do projeto de ensino. E o professor ia interagindo-se e se preparando por meio do trabalho. Tamberlini assinala:

Todos os professores eram contratados por quarenta horas semanais, independentemente do número de aulas que ministravam: o tempo envolvia outras atividades estabelecidas pela escola, horários destinados ao atendimento dos pais, orientação de pesquisas e discussões com alunos, elaboração de relatórios e outros trabalhos, além da participação nas atividades da comunidade, consubstanciada nos projetos de ação comunitária priorizando a integração da escola com a família e a comunidade. O regime de quarenta horas semanais exigia, na prática, dedicação exclusiva à comunidade escolar (TAMBERLINI, 2001:79).

Apesar da consciência política da maioria dos professores, que identificava que seu trabalho não era neutro, segundo Tamberlini (2001), havia problemas internos no Sistema Vocacional. Os professores que não se adaptassem à filosofia que norteava o projeto e que após um ano letivo não modificassem suas práticas não eram recontratados. Alguns desses professores do interior de São Paulo, inconformados com a dispensa, “denunciaram a experiência como sendo subversiva e comunizante, delatando seus colegas e a equipe do SEV ao 5º Comando Militar da Região de Campinas,

o 5° G-CAN” (Tamberlini.2001:142). A Ditadura Militar, no final daquela década, passou a tratar a educação como problema policial. Alguns livros utilizados nos Ginásios Vocacionais foram considerados subversivos, a auto-avaliação, largamente utilizada nessas unidades educacionais, foi comparada ao processo de autocritica do comunismo internacional e mais,

A adoção do Estudo do Meio era considerada altamente subversiva (...) O Estudo do Meio incomodava sobremaneira os militares, uma vez que desnudava o Brasil real diante dos olhos do educando. Havia uma preocupação tão desmesurada em relação ao Estudo do Meio que em 1970, o então coronel do Exército, Rubens Resstel, escreveu e publicou um documento sobre o assunto, intitulado ‘Infiltração comunista nos meios educacionais’. O documento em questão pretendia identificar a presença comunista no âmbito de educação por meio do exame dos procedimentos pedagógicos adotados, sobretudo, no Colégio de Aplicação e nos Ginásios Vocacionais (idem, 2001:147)

Segundo a Autora, a experiência foi descaracterizada e destruída em 1969 (após o Ato Institucional nº 5). Militares de Campinas e agentes da Polícia Federal invadiram escolas, houve o afastamento da Profa. Maria Nilde Mascellani (Coordenadora do SEV) e da Profa. Áurea Sigrist. “Em 5/6/1970, por meio do Decreto nº 52.460 oficializou-se a extinção dos cursos Ginásios Vocacionais, que passaram a integrar a rede comum de ensino (os alunos já matriculados poderiam concluir o curso em regime didático especial)” (TAMBERLINI, 2001:149). A partir do Decreto, esses Ginásios foram subordinados a dois departamentos: pedagogicamente, à Divisão de Estudos Pedagógicos, sob a direção da interventora Profa. Terezinha Fram; administrativamente, ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo.

### **O Estudo do Meio em minha experiência.**

Os Estudos do Meio sempre foram em minha experiência profissional um questionamento. Leciono Geografia e minha responsabilidade me con-

duz à preocupação com a *forma* com que o aluno adquire conhecimentos.

Motivada e trabalhando numa escola particular da Cidade de Campinas, muito próxima do centro da Cidade, pude participar e contribuir com algumas idéias e projetos de Estudos do Meio. É importante assinalar que, na época, desconhecia a experiência dos Vocacionais.

A Escola possuía classes de no máximo vinte e cinco alunos. Oferecia ensino desde o Jardim da Infância (crianças, a partir de 4 anos) até o Ensino Médio Profissionalizante.

Algumas preocupações caracterizavam essa Escola: a formação humanística baseada em princípios religioso; a necessidade de inovação pedagógica para oferecer um ensino adaptado às novas tendências educacionais; e reuniões semanais dos professores especializados, Coordenação e Direção. Nesse ambiente surgiu a possibilidade de fazer algumas experiências: conciliar a necessidade do cumprimento dos conteúdos impostos pelos materiais didáticos (livros- 1ª a 4ª séries e apostilas- 5ª a 8ª séries) e oferecer uma reflexão sobre a realidade vivida pelos alunos.

Lecionava Geografia para o nível fundamental de 5ª a 8ª séries. Em prolongada substituição de uma colega, lecionei também História para as mesmas séries. Percebi a possibilidade de organizar e integrar as duas disciplinas. A pedido da Escola, tornei-me responsável pela organização e execução de Estudos do Meio. Elaborei projeto de trabalho, contendo proposta aos colegas de outras áreas.

A idéia inicial era possibilitar e viabilizar o Estudo do Meio, como uma forma de aula que pudesse ser usada pela a maioria dos professores, ao mesmo tempo. Os alunos vivenciariam os conceitos de cada disciplina. A utilização de meios pedagógicos e didáticos tradicionais estava sendo discutida por todos os colegas e pela administração da Escola. Neste ambiente foi possível idealizar uma forma de conciliar a necessidade do cumprimento dos conteúdos das apostilas, manter metodologias específicas de cada disciplina e oferecer uma reflexão sobre a realidade vivida pelos alunos. Pareceu ser essa a melhor alternativa do momento.

A Escola e o corpo docente acreditaram que o Estudo do Meio propiciasse a integração das áreas e dos objetivos das disciplinas. Esse desejo de interdisciplinaridade foi incorporado ao planejamento anual.

No início do ano de 2000, houve uma reunião com todos os professores, coordenadores e diretores, dando início ao planejamento anual da Es-

cola. Apresentei texto para sistematizar as saídas de cada classe. O objetivo principal era aproximar as diferentes áreas de conteúdo. O *texto* sugeria a utilização de Estudos do Meio como método de ensino e aprendizagem. Professores e alunos visitariam locais onde houvesse a possibilidade de vivenciar e observar conteúdos, finalizando com reflexões e avaliações de todas essas etapas; reuniões para apresentação do Projeto aos alunos e pais; planejamento orçamentário; a confecção de um “Diário de Bordo” no qual os próprios alunos elaborariam regras de conduta e forneceriam os dados das pesquisas para a complementação desse caderno.

Após o planejamento, houve reuniões com os pais e alunos para explicar o Projeto. A comunidade escolar apoiou as novas idéias, recebeu com entusiasmo as novas formas de estudo.

Organizado sob o Tema Principal “Terra: um Planeta Navegante”, o Projeto continha dois sub-temas norteadores: “Os Recursos Ambientais” e “Os Recursos Humanos”, estes que foram problematizados para cada série. Dessa forma foi possível, contemplar Objetivos Gerais de cada série para o Projeto, Objetivos Específicos de cada disciplina com conteúdos integrados. Os locais de visitas e os professores envolvidos foram selecionados.

Para cada série, foi escolhido um local a ser visitado e estudado.

Na tentativa de conciliar os objetivos específicos, conteúdos integrados e criar objetivos gerais para o Projeto, foi necessário fazer uma reflexão sobre o que queríamos para os alunos. Após várias discussões, foi aceito que não seria possível integrar todo o conteúdo anual de cada disciplina mas, haveria a possibilidade de escolher um tópico de estudo de cada disciplina que seria de fundamental importância para cada série. Foi pensado, também, de que maneira poderiam ser trabalhados esses tópicos de estudo, aproximando e preservando as metodologias específicas de cada disciplina.

Para dar continuidade ao programa anual de conteúdos, foi necessário retomar situações vividas em cada Estudo do Meio e fazer “ganchos” com os conteúdos novos.

Todo processo dependeu da criatividade de cada profissional envolvido e de muita discussão...

Outra reflexão que caracterizou essa experiência, foi a de idealizar um aluno com o qual todos os professores gostariam de conviver e apre-

sentar para a comunidade, e a principal característica que os professores apontaram foi a de alunos responsáveis pelos seus atos junto às pessoas e à natureza. Essa reflexão facilitou as discussões posteriores.

Foi possível perceber que alguns limites estabelecidos pelo costume de trabalhar de forma compartimentada, foram quebrados. Partimos do princípio de que, ao estudar os problemas ambientais por meio dos Estudos do Meio, traríamos à tona situações-problemas que envolveriam a interação do homem e do meio, no qual a realidade não está compartimentada, pois ela é um todo e teríamos que discuti-la e apreendê-la da forma como ela se apresenta aos nossos olhos.

Com a ajuda das especificidades de cada disciplina, o ambiente estaria sendo revelado aos nossos alunos de uma forma científica. Portanto, um olhar direcionado à conscientização dos problemas ambientais seria de fundamental importância. Assim, os Objetivos Gerais do Projeto atenderam a esse fim.

O tema principal, “Terra: um Planeta Navegante”, foi explorado com os alunos durante o ano 2000 em todos os níveis de ensino oferecidos pela Escola (do jardim ao ensino médio). Por meio dos sub-temas, os alunos foram estimulados a verificar, pesquisar e refletir. O Estudo do Meio tornou-se um laboratório para compreender o aprendizado.

Os exemplos das 2<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental possibilitam a compreensão de relações de temas e objetivos.

Para a 2<sup>a</sup> Série do Ensino Fundamental, foram elaborados textos sobre Plantas ornamentais, comestíveis e medicinais, para serem trabalhados com os alunos a situação-problema: “Planeta Terra: Planeta Verde! Como utilizar o verde do nosso planeta? Como preservá-lo?”, que foi ligada ao sub-tema “Recursos Ambientais”, dando especial atenção ao reflorestamento. Sendo os objetivos específicos das disciplinas; Redação; Português; Matemática; Ciências; Geografia; História; Artes; Ética Cristã; Inglês, que o aluno reconheça o valor e a importância das plantas ornamentais, a necessidade dos vegetais como parte da nossa alimentação, reconhecer que as plantas também têm poderes curativos e ser capaz de aplicar no cotidiano, o conhecimento recebido, de forma coerente e inteligente. Os alunos deveriam por meio do estudo, ser capazes de reconhecerem o meio em que vivem, e estar aptos para resolverem situações-problema, com maior organização e conhecimento.

O trabalho, que seria desenvolvido, foi elaborado pelas professoras em etapas:

- Preparação dos alunos por meio de textos, pesquisas e palestras com Agrônomos, Jardineiros. Confecção de um terrário com 3 canteiros sendo que cada um, respectivamente, conteria plantas ornamentais, comestíveis e medicinais.
- Elaboração junto ao aluno de uma apostila, na qual constaria todos os conceitos que deveria adquirir no Estudo do Meio, na forma de questões, quadros, relatórios, *Um Diário de Bordo* e um *Livro de receitas e dicas*.
- Viagem dos alunos, e coleta de material junto ao Instituto Agrônômico de Campinas: relatórios, fotos, vídeos, objetos. Todos esses momentos seriam monitorados pelos professores envolvidos no projeto
- Divulgação do material coletado junto aos outros alunos da escola, por meio de murais de fotos, distribuição de sementes, exposição de objetos e apresentação de um vídeo sobre a viagem.

Os conteúdos sugeridos no Projeto foram adequados às disciplinas da Série por meio de textos. 1º Bimestre: plantas também têm poderes curativos; 2º Bimestre: Tipos de vegetais comestíveis; 3º Bimestre: Tipos de vegetais medicinais; 4º Bimestre: reflexão e conscientização da preservação do reino vegetal como fonte de alimentos, cura de doenças e decoração.

A 6ª série explorou a situação-problema “Rio Tietê: ainda tem vida?”, cujo objetivo geral era mostrar a importância da preservação da vida de animais aquáticos como recurso de alimentos, a utilização das águas do Rio como fonte de energia e transporte. Essa questão fez parte do sub-tema “Recursos Ambientais”. O Estudo do Meio seria feito mediante viagem da nascente do Rio Tietê a Barragem Barra Bonita.

A disposição dos conteúdos e objetivos propostos de cada disciplina foram:

- Narração; texto científico; entrevista; texto argumentativo; gramática e interpretação de texto, nas línguas: Português, Inglês e Espanhol; o Objetivo Específico, que englobava as três disciplinas, foi o de possibilitar ao aluno a produção de um diário de viagem sobre o Estudo do Meio.
- Em História e Geografia, os conteúdos propostos foram: Bandeirantismo; Monções; Viagens expedicionárias. Rios - Fontes de riquezas; desequilíbrio ecológico causado pela poluição; impactos ambientais causados pela interferência humana a partir de construções de barragens e Usinas Hidrelétricas; os Objetivos Específicos, que englobavam as duas disciplinas, foram os de capacitar o aluno a observar e aprender, sistematicamente causas e conseqüências que criam e justificam realidades sociais; possibilitar ao aluno reflexões sobre problemas ambientais.
- Em Artes, Informática e Ciências, os Objetivos Específicos para o projeto foram: possibilitar ao aluno a interpretação artística dos animais aquáticos e despertar no aluno a curiosidade e o interesse pela natureza. Os conteúdos propostos foram: Ilustração e origami (Artes); Microsoft power point 97 e introdução à informática; Seres Vivos, biodiversidade e biosfera (Ciências).
- Estatística; gráficos; porcentagens; simetria e triângulos foram os conteúdos propostos pela s disciplinas de Matemática e Geometria com os Objetivos de possibilitar a análise e coleta de dados do Estudo do Meio, para construir uma maquete.

Para dimensionar os Objetivos Específicos das Disciplinas para o projeto e os conteúdos relacionados ao sub-tema “Recursos Humanos”, foram exemplificados com a situação-problema: “Como se constitui a adolescência indígena na Tribo Silveira?” elaborado para a 7ª série do Ensino Fundamental:

- Os objetivos das disciplinas Inglês, Espanhol e Português foram: propiciar ao aluno o reconhecimento das várias palavras indígenas na nossa língua e estudar a cultura indígena; possibilitar a elaboração de um Diário relatando a

visita a Tribo. Os conteúdos trabalhados foram: variação lingüística, acentuação, classificação gramatical, interpretação de texto, textos publicitários, poesia, diários, cartas.

- Em Geografia, Artes, História, Matemática, Informática e Desenho Geométrico, os conteúdos a serem trabalhados foram: Expansão Marítima Portuguesa; administração da Colônia; Matrizes Étnicas (História); Confecção de objetos artísticos e artesanais, utilizando-se de técnicas indígenas (Artes); impactos ambientais; América do Sul (Geografia); Estatística; dados numéricos; gráficos (Matemática); Lugares Geométricos (Desenho Geométrico); Microsoft Front Page 2000 e Microsoft Excel 97 (Informática). Os objetivos específicos das disciplinas para o Projeto foram: que aluno estabeleça a relação do presente e do passado; possibilitar ao aluno a observação crítica das condições de sobrevivência do indígena no Brasil, a observação da paisagem que contém objetos que carregam conteúdos de diferentes tempos. Promover a reflexão sobre a significação que a paisagem ganha a partir da identidade que estabelecemos com ela.
- Os Objetivos Específicos das disciplinas Ciências, Educação Física e Ética Cristã, foram: levar aluno a analisar a sociedade em que vivemos; instruir aluno para que saiba se preparar para uma atividade física de longa ou curta duração, prevenindo acidentes e respeitando seus limites; refletir a relação saúde e meio ambiente a partir da visita a Tribo Indígena. Os conteúdos selecionados foram: Adolescência; família; crenças; sexualidade (Ética Cristã). Condicionamento físico e jogos esportivos (Educação Física). Conservação da Saúde; Corpo Humano (Ciências).

Na Escola, havia reuniões semanais separadas por ciclos (Jardim, Pré, Ensino Fundamental 1ª a 4ª Série, Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série, Ensino Médio e Profissionalizante) e todos os professores encontravam-se mensalmente.

O Projeto avançou muito, junto aos professores do Jardim, Pré e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por causa da facilidade de comunicação

entre professores, por trabalharem como polivalentes (um professor poderia ministrar aulas de uma ou mais disciplinas e ou ter outras atribuições que propiciavam certa vivência interdisciplinar no cotidiano); por serem mensalistas seu tempo de permanência na Escola era maior (muitos trabalhavam em período integral com horários fora da sala de aula para preparar material didático). Tudo isso propiciou uma realização de acordo com o planejamento.

No Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Série, Ensino Médio e Profissionalizante a realidade do professor horista logo se tornou um obstáculo para realizar o Estudo do Meio. Alguns professores comunicavam-se somente nos momentos de reuniões semanais, as disponibilidades eram restritas ao esquema de horários de aulas, muitos professores trabalhavam em várias escolas o que impossibilitava as conversas sobre detalhes do Projeto. Nas reuniões semanais, as discussões voltavam-se para indisciplina de alunos, avaliações e a organização dos temas das apostilas. O Projeto tornou-se algo à parte da realidade do professor. O que a princípio parecia fácil e prazeroso, no dia-a-dia transformou-se em uma tarefa extra, dentre muitas outras tarefas a fazer.

Tornou-se evidente que, para o Projeto prosseguir, o professor do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Série, do Ensino Médio e Profissionalizante carecia de outro sistema de horários para discutir, amadurecer e se entrosar de acordo com os arranjos exigidos de cada disciplina. Um outro fator, que contribuiu para aumentar as dificuldades, foi a falta de previsão de recursos da Escola para pagamento de horas extras trabalhadas pelos professores horistas.

Dessa forma, as visitas aos locais para o planejamento não aconteceram, conforme programadas, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e no nível médio. Alguns Estudos do Meio foram realizados com muito sacrifício e boa vontade dos participantes. Os alunos, por sua vez, também não se viram estimulados a pesquisar dados para as visitas; os momentos para as reflexões sobre as regras de conduta não foram previstos nos horários pelas Orientadoras Pedagógicas e, portanto, foram feitos pelos professores de Educação Física (que se sentiram prejudicados no cumprimento de seus programas). Aos poucos, os Estudos do Meio, que chegaram acontecer, foram considerados por professores como um “passeio” e não um instrumento de conhecimento. Os “Diários de Bordo” que serviriam de base de futuras pesquisas e avaliações não foram preenchidos.

### **Considerações finais**

Num primeiro momento, vimos a historicidade dos Estudos do Meio no Ensino Oficial do Estado de São Paulo, utilizados nos Ginásios Vocacionais como técnica de ensino, segundo a qual a integração das disciplinas fazia parte da realidade escolar, era parte integrante do processo de abordagem conceitual. Tinha a função investigadora de situações-problema e todos os professores participavam (Mascellani, 1999). “No início da década de 1970, os Estudos do Meio foram considerados prática subversiva pela truculência do Regime Militar” (TAMBERLINI, 2001:147).

Num segundo momento, a Escola de Campinas tenta empregar Estudos do Meio para propiciar certo aprendizado, vinculado à reflexão de problemas ambientais, e por aproximá-lo do que seriam as novas tendências pedagógicas. Alguns aspectos metodológicos, que existiram nos Ginásios Vocacionais, também estiveram presentes nessa Escola: seleção de Tema Principal, sub-temas norteadores e situações-problema. Segundo Moreira (2000), na década de 90, as propostas curriculares do município de São Paulo sugeriram selecionar temas geradores para compreender e intervir criticamente na realidade. Nesse meio, o educador teria como função selecionar conteúdos para contribuir para os estudos desses temas; a proposta baseava-se no diálogo que pressuponha uma metodologia coletiva de trabalho (p.120). Três eixos nortearam a proposta: interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e educação popular (p.121).

O Projeto, elaborado pelos professores da Escola de Campinas, traz à tona a preocupação em construir um sujeito ético, solidário, crítico e transformador; características das propostas curriculares da década de 1990, segundo Moreira (2000). Mas houve muitas dificuldades enfrentadas pelos professores no seu desenvolvimento. Nesse sentido, são válidas as palavras de Moreira (2000):

(...) há de se ressaltar a sensível dificuldade de se implantar em um sistema escolar uma proposta que de fato configure um rompimento com as limitações disciplinares. A familiaridade dos professores com as disciplinas, adquirida na prática que desenvolvem, nos livros didáticos com que trabalham – também eles organizados segundo as disciplinas, bem como na formação recebida nos cursos fre-

qüentados, acaba por promover a internalização dos princípios da disciplinaridade e por criar um habitus difícil de ser superado. Nesse contexto, experiências de ensino por eixos, temas ou projetos raramente promovem algo além de rupturas eventuais e passageiras. Experiências em que se transcendam os saberes disciplinares são, então, ainda menos passíveis de aceitação e de sucesso. (MOREIRA, 2000:128)

Isso porque, a internalização dos princípios disciplinares, como mencionou Moreira (2000), além de acomodar o professor numa rotina, afastando-o de pesquisas metodológicas de ensino, também responde gratamente ao macrosistema educacional, o qual se corresponde com intenções talvez político-econômicas na produção de materiais didáticos.

A letargia vivenciada pelo professor quanto a motivação à pesquisa em parte é revelada no texto quando, na tentativa de trabalhar o Estudo do Meio como método de ensino, os professores da Escola de Campinas trilham certos caminhos que já foram trilhados com sucesso pelos Ginásios Vocacionais na década de 60. A repetição de alguns passos aponta dois caminhos de análise: por um lado, a coerência e a seriedade com que os professores de Campinas tentaram trabalhar o Estudo do Meio como método de ensino aproximavam essa experiência do Ensino Renovado dos Ginásios Vocacionais; por outro o desconhecimento dos professores da Escola de Campinas sobre as práticas educacionais dos Ginásios Vocacionais, particularmente sobre os Estudos do Meio, demonstra a falta de diálogo entre épocas, apontando a lacuna histórica provocada pela vivência do Regime Militar, responsável pela dispersão e destruição de boa parte dos documentos do Ensino Renovado no Estado de São Paulo.

Este dado leva-nos a crer que a “amnésia social”, citada por Jacoby (1977), mantida até os nossos dias, é alimentada pela necessidade de *innovar*. Isso não garantiu a esses professores o *novo*, mas sim uma experiência truncada.

Talvez a experiência de Campinas já estivesse fadada ao insucesso, desde a sua criação, mas sempre haverá a dúvida pelo fato de que em nenhum momento, foi levantada a possibilidade de uma pesquisa metodológica, buscando no passado respostas ou exemplos que pudessem garantir análises e reflexões sobre o momento vivenciado.

Alguns estudos ligados à preservação e memória de experiências educacionais alertam para esse problema, mas um certo descuido com o passado continua sendo reproduzido em todos os níveis de escolaridade. Muitas experiências educacionais que foram documentadas, hoje, encontram-se descaracterizadas em cantos de bibliotecas escolares, aguardando que o tempo dê conta delas.

Por fim, refletindo e comparando as duas experiências, reporto-me à esfera administrativa educacional na qual planos educacionais são criados e recriados. Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para experiências por meio de temas transversais, ligados à formação do aluno e incentivam a interdisciplinaridade. Em parte sugerem algumas práticas vivenciadas pelo Ensino Renovado da década de 60m confirmando o vanguardismo dessa experiência.

No que tange à experiência, a Escola de Campinas certamente contribuiu positivamente para os profissionais que dela participaram.

## BIBLIOGRAFIA

BALZAN, N. C.; et al. **Algumas Considerações sobre Um Estudo Do Meio**. Revista Educação Hoje. nº.1, jan./fev. 1969. Ed. Brasiliense. São Paulo.

BALZAN, N. C. Estudo do Meio. **Revista Didática da Escola Média: Teoria e Prática**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. 1ªed. Editora. EDIBEL. São Paulo. 1969.

JACOBY, R. **Amnésia social. Uma crítica à psicologia conformista da Adler à Laing**. Rio de Janeiro, Zahar Edtores, 1977.

MASCELLANI, M. N. **Uma Pedagogia para o Trabalhador: O ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados**. USP – 1999.

\_\_\_\_\_ O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo. **Revista Idéias**. F.D.E., nº1 – São Paulo, 1988.

MOREIRA, A. F. B . Propostas Curriculares Alternativas: Limites e Avanços. **Revista Educação e Sociedade**. ano XXI, nº 73, dezembro de 2000, p.109-138.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade (Ensaio sobre a metodologia das ciências sociais)**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1979.

PONTUSCHKA, N. N. **A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares**. USP.1994.

RIBEIRO, M. L. S. O Colégio Vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo – In: GARCIA, W. E. (org). **Inovação Educacional no Brasil Problemas e Perspectivas** – Coleção Educação Contemporânea. Editora Cortez, São Paulo, 1980.

SANSOLO, D. G. **A importância do trabalho de campo no Ensino de Geografia e para Educação Ambiental**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – Pós-Graduação em Geografia Física – USP – São Paulo, 1996.

TAMAIIO, I. **A mediação do professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de Educação Ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo**.. Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas - São Paulo, 2000.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo, Annablume: Fapesp, 2001. 178p.

**LEITURA DA PAISAGEM E ORIENTAÇÃO GEOGRÁFICA:  
UMA EXPERIENCIA DIDÁTICA**

**LANDSCAPE READING AND GEOGRAPHIC ORIENTATION:  
DIDATIC EXPERIENCE**

*Lúcia Castanheira de MORAES\**  
*Hildor José SEER\*\**

**Resumo**

*Relata-se uma experiência realizada com alunos da disciplina de Geologia de um Curso Técnico de Mineração. O plano de curso, do qual essa experiência faz parte, foi montado tendo a paisagem como espinha dorsal, com o intuito de: (a) fazer com que os alunos vissem que as ruas por eles pisadas no dia-a-dia, os córregos poluídos que estavam sendo cobertos por avenidas, o ambiente no qual eles se achavam inseridos, enfim, faziam parte da terra, sendo objeto, portanto, da geologia que a gente estudava, e (b) tornar mais fácil a compreensão do espaço micro e macro que os cerca, associando-o com os processos que afetam a modelagem do relevo. As atividades selecionadas foram uma análise de aerofotos em sala de aula e, a seguir, no campo, finalizando com uma discussão em sala sobre o aprendizado. Confirmamos que a leitura mediada do campo facilita a formação de conceitos científicos, num processo que Vygotsky chama de “performance assistida”.*

**Unitermos:** *Aprendizagem, Geociências, Estudo da Paisagem, Orientação Geográfica, Performance Assistida.*

**Abstract**

*It is about an experience with geology students of a Technical Mining Course. The program of the course was designed having the landscape as its spinal cord, intending to: a) raise students awareness of how everything*

---

\* CEFET - Araxá - Minas Gerais e DEGAE-IG-UNICAMP-Campinas - São Paulo – E-mail: [moralu@ige.unicamp.br](mailto:moralu@ige.unicamp.br)

\*\* CEFET-MG -Araxá - Minas Gerais – E-mail: [hildor@araxa.cefetmg.br](mailto:hildor@araxa.cefetmg.br)

*that surrounded them, such as the streets where they walked on, the polluted streams running under avenues, the environment where they were part of, was all pieces of that geology studied in classroom, and b) make easier the understanding of micro and macro space around them, connecting it with the processes which affect how the relief is shaped. The selected activities included aerophotos analysis in classroom followed by experiments in thefield, finishing with a group discussion in classroom about what they had learned. We agree that mediated field reading facilitates the building of scientific concepts in a process that Vygotsky (1984, 2000) calls “assisted performance”.*

**Key-Words:** *Learning, Geociences, Landscape Study, Geographic Orientation, Assisted Performance.*

Os trabalhos publicados sobre o Ensino Técnico de Mineração, especialmente aqueles específicos sobre o ensino de geologia, são bastante escassos. No entanto, o ensino de geologia nesses cursos apresenta desafios significativos para o docente, derivados, dentre outros aspectos, do perfil do público envolvido e da importância atribuída ao conhecimento geocientífico para a formação desse profissional. A contextualização que se segue é feita no sentido de aproximar o leitor dessa realidade para permitir um melhor entendimento da experiência relatada.

O episódio aqui descrito foi realizado com alunos do primeiro ano do Curso Técnico de Mineração da Unidade de Ensino Descentralizada de Araxá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CTM - CEFET/MG - UNED/ ARAXÁ). O aluno típico do CTM - CEFET/MG – UNED/ARAXÁ (conforme questionários aplicados aos alunos nos últimos 3 anos) é proveniente do primeiro grau de diversas escolas públicas da cidade de Araxá e municípios vizinhos – especialmente Tapira, Ibiá, Pratinha, Campos Altos, Perdizes e Bambuí. Só uma minoria deles cursou o primeiro grau em escola privada. Estes alunos pertencem quase exclusivamente às classes C, D e E, e são, de modo predominante, filhos de pequenos comerciantes, professores, agricultores e profissionais autônomos como mecânicos, pedreiros, etc.

O futuro técnico, para bem desempenhar suas funções, deverá desenvolver as habilidades de ler a linguagem de minerais e rochas, a linguagem

dos mapas, a linguagem tri-dimensional dos corpos de minério e, acima de tudo, capacitar-se para ler a dinâmica da terra (MEC/SEMTEC, 2000). Isto é, espera-se desses futuros técnicos uma série de competências bastante específicas, difíceis de alcançar considerando as concretas deficiências desses alunos acerca dos conhecimentos de química, de física, de geometria e do espaço micro e macro que os cerca. Além disso, no entendimento comum, a geologia não é disciplina de vestibular e nem fonte de emprego direto na mineração da nossa região - uma vez que mais de 90% das vagas para técnicos estão nas áreas de lavra e tratamento de minérios, conforme dados do Serviço de Integração Escola Empresa, da escola - e, portanto, não desperta, *a priori*, interesse especial nesses alunos.

Por outro lado, sempre nos chamou a atenção a dificuldade demonstrada pelos alunos em fazer associações entre o conteúdo programático ministrado e a realidade presente em seu entorno, como se a escola e o ensino fossem funções obrigatórias que eles deveriam cumprir, porém sem nenhuma ligação com sua vida cotidiana.

Especialmente no contexto da crise ambiental aguda em que vivemos, conhecer a terra e sua dinâmica é uma condição intrínseca para o desenvolvimento de nossa cidadania. Isto é, este é um conhecimento que deveria estar acessível para todo cidadão. Como bem coloca Gonçalves (1999), “a sociedade acha-se refém das deliberações de outros, em múltiplas situações, devido a seu baixo nível de conhecimento sobre os conteúdos e métodos das ciências naturais e experimentais”. A escassez de conhecimentos geocientíficos no ensino fundamental brasileiro faz com que o aluno chegue ao ensino médio - neste caso, ao ensino técnico - carregando quase tão somente conhecimentos “cotidianos” sobre o tema.

Tendo em vista essas percepções preliminares, o plano de curso da disciplina geologia, para o ano de 2002, foi reestruturado tendo a Paisagem como espinha dorsal e as razões principais desta escolha foram duas. Primeiro, foi uma tentativa de fazer com que os alunos vissem que as ruas que eles pisavam no dia-a-dia, os córregos poluídos que estavam sendo inexoravelmente cobertos por largas e aplaudidas avenidas, o ambiente no qual eles se achavam inseridos, enfim, faziam parte da terra, sendo objeto, portanto, da geologia que a gente estudava. Segundo, buscou-se, com isso, tornar mais fácil a compreensão do espaço micro e macro que os cerca, associando-os com os processos que afetam a modelagem do relevo.

### *O caminho da teoria à prática: bases metodológicas*

Quando optamos pela estrutura de curso referido acima, havíamos lido a obra “Ler e Escrever”, de Chartier, Clesse e Hébrard (1996). Já na apresentação da edição brasileira, alerta-nos Magda Soares: “*Na luta contra o fracasso escolar não basta ampliar o tempo do processo de ensino e aprendizagem {...} é preciso que proceda-se à transformação da prática docente, isto é, formule-se uma nova pedagogia de utilização desse tempo ampliado*”.

Ao longo da obra, os autores discutem a impossibilidade de se compreender situações, evocadas se elas são totalmente estranhas à experiência de quem tenta compreendê-las e chamam a atenção para a importância de se multiplicar as oportunidades, em sala de aula, das crianças manifestarem suas experiências cotidianas e suas realidades. Chamam a atenção para as conseqüências da má compreensão:

... a relação pedagógica sempre permanece ligeiramente prejudicada por esse mal entendido recíproco; o professor pensa que os alunos entenderam bem e o aluno acha que sua compreensão errônea ou incompleta é satisfatória, pois não foi recusada. Ao trabalhar individualmente com as crianças com dificuldade, os reeducadores do GAPP descobrem assim que conhecimentos confusos, contraditórios, instáveis foram capitalizados durante anos, sem que as práticas pedagógicas comuns do grande grupo jamais tivessem permitido que o professor apreendesse imediatamente, ao longo das atividades, o que precisamente constituía uma dificuldade para esse ou aquele. Para isso é necessário um modo de trabalho e de trocas que evidencie os erros, as confusões, os mal entendidos, as ignorâncias dos quais o leitor não tem nenhuma consciência e sobre os quais está tanto mais longe de pedir explicações quanto menos entende. (CHARTIER *et al.*, 1996, p. 118).

E, ainda, alertam para a importância de se dar tempo e clareza suficientes às proposições de atividades:

Quando os conhecimentos e os processos permanentemente disponíveis são, ao mesmo tempo, estáveis (pela reiteração de seu uso) e flexíveis (por seu emprego em situações variadas), o tratamento de dados nos requer menos esforço e a rememoração é facilitada. Não é essa confiança em seus conhecimentos que distingue prioritariamente as crianças bem sucedidas das com dificuldade? (...) Se quisermos que todos atinjam, a longo prazo, práticas de leitura *extensivas*, devemos ser muito mais vigilantes nas primeiras etapas: fazer exigências claras, mas moderadas, e evitar a pressa; ao nos sentirmos pressionados pela urgência, ao precipitar as primeiras aprendizagens, ao examinar textos demais em muito pouco tempo fazemos com que as crianças menos preparadas ou mais lentas corram tantos riscos como quando repetiam a pobreza dos antigos manuais. (CHARTIER *et al.*, 1996, p.140)

Essas considerações, feitas para crianças em idade de alfabetização, são perfeitamente aplicáveis aos adolescentes com os quais trabalhamos, especialmente após a última reforma do ensino técnico, promovida pelo MEC/SEMTEC, a partir de 1997. O ensino seqüenciado e modular torna essas situações tenebrosamente comuns. No afã de cumprir o programa, de ‘não prejudicar o futuro desempenho do aluno por não ter ensinado essa ou aquela unidade’, desconsideramos sinais, não nos atentamos para detalhes que indicam nosso equívoco e continuamos ‘despejando água na banheira de quem já está só com o nariz de fora’.

Vygotsky (1984, 2000) mostra alguns importantes caminhos para superar o fracasso escolar. Para ele, a idéia de que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico é nuclear na medida que se apropria dos conhecimentos das gerações que o precederam. Essa apropriação ocorre no desenvolvimento de atividades que são sempre mediadas pelo outro e pela linguagem e que se realizam em condições sociais de produção específicas. Na análise da instrução formal, este autor deu grande ênfase à natureza das interações sociais, particularmente entre adulto e criança. Ele considera que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Essa interação com o outro social, que desencadeia um processo contínuo de recriação e re-interpretação de informações, conceitos e significados, é fundamental no desenvolvimento do ser humano. Isto é, o autor dá grande ênfase ao diálogo e às diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado.

Fontana (1993) concorda com a idéia de mediação de Vygotsky quando diz que, na escola, os adultos procuram incorporar a criança à reserva de significados e ações elaborados e acumulados. No processo de mediação, a criança vai se integrando, numa ação não passiva, “às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente”.

#### Características gerais do Curso

Com base nessas referências, definimos alguns conceitos estruturantes no sentido dado por Gagliardi (1988) e montamos a espinha dorsal da disciplina de Geologia para o primeiro semestre de 2002 – a Paisagem. Gagliardi (1988:293) defende a idéia de que um curso organizado com base em *conceitos estruturantes* reduz os temas a ensinar e permite dedicar mais tempo ao desenvolvimento da capacidade dos alunos. “Em outros termos, os conceitos estruturantes são, ao mesmo tempo, um meio para superar os obstáculos epistemológicos e uma base para continuar aprendendo [...] os alunos ‘descobrem novos problemas para resolver’ quando constroem certos conceitos e esses problemas os motivam a seguir aprendendo”.

Buscamos, como professores-mediadores, valorizar a realidade do aluno trazendo-a para o grupo, valorizar a construção coletiva do conhecimento e diversificar as linguagens utilizando diversos recursos como mapas, fotos, amostras, textos, bússola, GPS, nesse processo de ‘alfabetização’ geológica. Tendo em vista o exposto, a opção foi iniciar a disciplina pelo exame da paisagem da cidade em que vivemos, o que foi feito seguindo os seguintes procedimentos:

A primeira atividade contou com uma análise de aerofotos em sala de aula, da área urbana de Araxá e seu entorno mais próximo sem que esse detalhe fosse esclarecido aos alunos. Ao não esclarecer o detalhe, buscávamos iniciá-los nas técnicas de interpretação de aerofotos e, ao mesmo tempo, perceber seu grau de compreensão daquele recurso. Na seqüência, tivemos uma aula de campo no ponto mais alto da cidade, quando a aerofoto

foi re-analisada e várias questões foram colocadas por nós e discutidas por todos. Para finalizar, foi realizada uma discussão em sala, reforçando os conceitos trabalhados até então.

O objetivo básico dessa unidade foi o de criar contextos de aprendizado que facilitassem o trânsito dos alunos pelo espaço geográfico que os cerca. Empenhamo-nos em criar uma prática pedagógica ativa e participativa, com o propósito de fazermos um percurso que permitisse o domínio e o manejo consciente de instrumentos tais como o discurso, as imagens [real e fotográfica] da paisagem e a bússola.

Buscávamos, com isso, criar o que Moll (1996) chama de *ambiente alfabetizador*. Este autor considera importante a compreensão da alfabetização *como entendimento e comunicação de significados*. (...) *Professores que seguem essa abordagem enfatizam a criação de contextos sociais nos quais as crianças aprendem ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado*. Nesse ambiente, o professor teria a função de

fornecer a direção e a mediação necessárias, em um sentido vigotskiano, para que as crianças, por intermédio de seus próprios esforços, assumam o controle completo dos diversos propósitos e usos da linguagem oral e escrita [e visual, acrescentamos]. (...) Cada uma dessas atividades também representa uma situação social, na qual os professores podem avaliar a performance das crianças, o tipo de ajuda de que elas necessitam e, ainda, se elas estão se apropriando da atividade, realizando-a por si mesmas. (p.10).

Não é nosso propósito fazer uma descrição do desenrolar da disciplina. Mas, pensamos ser importante relatar nossa percepção enquanto professores. Atravessamos longos momentos de insegurança e que, por mais de uma vez, chegamos a cogitar de desistir da experiência. Os alunos reclamaram muito no início de que o curso era “esquisito”, de que eles não sabiam como estudar para as provas, de que não havia “matéria” como nas outras disciplinas “normais” e que as provas eram muito “diferentes”. Por outro lado, víamos o tempo escoar por nossas mãos, o cronograma atrasado, o programa por cumprir...

O episódio em questão foi analisado, qualitativamente, a partir dos diálogos travados ao longo das atividades propostas, em uma abordagem do tipo *observação participante* (Lüdke, 1986). Pensamos ser importante esclarecer que, ao desenvolver esse programa, estávamos alertas para perceber como ele se desenvolvia, como um professor preocupado com o seu fazer. Não nos colocamos, no entanto, conscientemente no papel de *professores-investigadores* no sentido formal do termo. Portanto, o relato que se segue, baseia-se em anotações esparsas, lembranças, notas de campo de nossos alunos, e não tem um “rigor científico” esperado nestes casos de pesquisa da ação pedagógica.

## O EPISÓDIO

### Primeira aula : 110 minutos contínuos em sala de aula

Cada grupo de 5 alunos recebeu um par estereográfico de aerofotos da cidade de Araxá e seu entorno, uma folha de papel vegetal e uma lista de atividades a serem desenvolvidas.

Antes que iniciassem, discutimos coletivamente sobre textura e tonalidades de cinzas e explicitamos como esses dois critérios ajudavam a distinguir regiões ou feições distintas na foto aérea. Nada foi explicitado sobre o significado dessas feições.

As atividades solicitadas a eles foram:

- a) analise a fotografia que você recebeu (observe os diferentes tons de cinza, as diferentes texturas e os diferentes tipos de linhas e curvas);
- b) cubra-a com o papel vegetal e delimite as diversas classes distintas que você pode perceber;
- c) em sua caderneta de campo, anote as características de cada uma das classes, o que a torna distinta das demais.

Durante a execução da atividade, percorremos os grupos, orientando-os sobre diferenças ou semelhanças nos tons de cinza e de texturas, evitando influir diretamente em suas escolhas, apesar de seus insistentes e compreensíveis pedidos de ajuda.

Os alunos envolveram-se ativamente, discutiram e argumentaram bastante no grupo e entre os grupos. Ao final da aula, o material foi recolhido. Numa análise posterior, pudemos constatar que haviam sido delimitadas entre 7 e 18 classes, sendo que um grupo delimitou 7, um grupo delimitou 18 e os demais delimitaram 8 classes.

Com exceção do grupo que identificou mais classes, os demais alunos já se conheciam, pois faziam o ensino médio pela manhã, na escola. O grupo ‘mais detalhista’ era formado por alunos vinham de outras escolas ou eram alunos repetentes e não se conheciam uns aos outros. Muito provavelmente, este fato tenha influenciado no resultado, tão distinto em relação aos demais; os alunos estavam tateando, se conhecendo, respeitando opiniões, tentando ser aceitos pelo grupo e, com isso, não refutavam de forma direta um argumento para se criar uma nova classe. Ao mesmo tempo, queriam ser aceitos por nós - que, pensavam eles, já conhecíamos o restante da turma - e, uma forma de fazer isto seria “mostrando serviço”.

Foram delimitadas: a) áreas urbanas construídas; b) áreas de expansão urbana, com lotes e ruas delimitados; c) áreas de loteamentos de chácaras; d) áreas de plantação de café; e) áreas de pastagem; f) áreas de matas ciliares; g) áreas de cerrado preservado; h) linhas curvas e retas. Alguns alunos disseram que se tratava da fotografia de uma cidade, mas nenhum aluno explicitou estar reconhecendo os demais elementos listados acima. Isto é, os critérios usados por eles foram os mesmos aqueles sugeridos pelo professor: textura e tonalidade.

Os alunos fizeram uso do *pensamento acumulativo*, de Mercer (1997, *apud* Tamaio, 2002), construindo positivamente, mas não criticamente sobre o que o professor disse. Para esse autor, essa postura deve ser respeitada, pois mesmo não sendo críticos, eles constroem um conhecimento comum por meio de acumulação.

#### Segunda aula: tarde de sábado - aula de campo

Combinamos de nos encontrar no ‘pé do Morro do Cristo’, na região centro-norte da cidade, às 14 horas. Levamos as aerofotos, o papel vegetal de cada grupo e várias bússolas.

A subida foi feita entre exclamações de entusiasmo e de desânimo e de comentários sobre a vista da cidade. Apesar de ser um ponto turístico, a maioria deles nunca havia estado ali. Enquanto alguns perguntavam sobre a profissão e sobre a disciplina e contavam sobre suas experiências, outros se desesperavam frente àquela escadaria imensa e sob um sol arrasador, por ter escolhido ‘mineração’ como opção de curso técnico.

Já no alto, formamos novamente os grupos. Eles estavam entusiasmados com a paisagem e passaram a localizar suas casas (ou seu bairro) e outros pontos conhecidos e visíveis dali. Quando eles se acalmaram um

pouco e se recuperaram da subida, entregamos as aerofotos. Alguns logo perceberam que se tratava de uma foto da cidade e passaram a buscar nela aqueles pontos que haviam identificado anteriormente na paisagem. Houve muita dificuldade nisso, porque eles não localizavam (na foto) onde estávamos e todos passaram a solicitar nossa presença ao mesmo tempo. Iniciamos a investigação, solicitando que eles indicassem com o braço onde estava o norte da cidade. Eles ficaram meio confusos e, depois de um momento, passaram a indicar quase qualquer direção, numa nítida demonstração de falta de localização e de tentar acertar “na sorte”. Continuamos o questionamento, pedindo que apontassem onde “nascia” o sol. Alguns apontaram corretamente, mas, para nossa surpresa, a maioria não sabia definir com segurança, numa situação que nos remete a Chartier, Clesse e Hébrard (1996), quando estes autores discutem a impossibilidade de se compreender situações evocadas se elas são totalmente estranhas à experiência de quem tenta compreendê-las.

Lembramos a eles que onde o sol “nascia” era o leste, que era a direção onde se situava Belo Horizonte, o bairro A, e assim por diante. A partir desse momento, alguns definiram onde estava o norte e passaram a orientar alguns pontos referenciais.

Nesse primeiro momento, pudemos constatar que deveríamos ampliar os conceitos a serem discutidos. Nossa programação, tão cuidadosamente planejada, sofria seu primeiro abalo. Como na primeira aula, percorremos os grupos, orientando-os, auxiliando-os a se posicionar para se orientarem pelo sol, combinando “diferentes tipos e os graus de ajuda individualizada a partir da ação dos alunos, em um processo que combina, de maneira praticamente simultânea, o acompanhamento e o ajuste da ajuda” (Coll e Onrubia, 1998; 98). Como bem coloca Fontana (2000), “A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem. Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são os nossos, e que não se pode controlar totalmente (ilusão autoritária), nem ignorar totalmente (ilusão de neutralidade espontaneísta). Todos os movimentos e momentos da produção conjunta do conhecimento envolvem negociações/confrontos, explícitos ou não”.

Depois de algum tempo nesse jogo, apresentamo-lhes as bússolas. Depois de uma rápida explicação geral, passamos de grupo em grupo, distribuindo-as e dando uma explicação mais detalhada sobre como usá-las

para a orientação.

Eles aprenderam a orientar, então, a aerofoto e desenharam a rosa dos ventos no papel vegetal. Alguns demonstraram grande facilidade e passaram a auxiliar seus colegas de grupo. Outros, sentiram-se “atropelados” por esses mesmos colegas e nos chamavam para que nós, *professores*, déssemos as explicações necessárias. Dois grupos tiveram mais dificuldade de compreender as ligações da foto com a paisagem e com a bússola. Enquanto cada um de nós discutia com cada um desses grupos, os alunos passaram a descobrir o Morro do Cristo na aerofoto e, a partir daí, os demais pontos de referência da cidade. Incentivamos a todos a observar, analisar, associar e correlacionar, procurando respeitar os diversos caminhos de sistematização das informações presentes.

Depois de um tempo, passamos a solicitar que localizassem, de forma mais organizada, diversos pontos da cidade na aerofoto, fazendo uma legenda para os mesmos. Nesse momento acompanhamos grupo por grupo, passo a passo a execução da tarefa, numa ação que Coll e Onrubia (1998; 93) denominam “realização de controles explícitos pelo professor sobre os pontos específicos da nova informação apresentada”. Essa ação objetiva garantir a compreensão compartilhada de como realizar a nova tarefa solicitada, uma vez que nela há um certo grau de transferência de responsabilidade aos alunos. Alguns fatos chamaram-nos a atenção:

- os alunos não souberam localizar - na paisagem - o viaduto de saída para Belo Horizonte, que é uma obra nova, imponente, e que estava visível à nossa esquerda. No momento em que nos referimos a ele como o “viaduto que dá acesso ao Bairro Santa Rita” eles o localizaram, não sem alguma dificuldade. Pensamos que esta dificuldade esteja ligada às seguintes razões básicas; a) há outro acesso ao citado bairro e b) vários argumentaram não saber onde era a saída para Belo Horizonte.

Além disso, este é o único viaduto da cidade, é novo e, talvez, eles não soubessem o significado da palavra.

- quando pedimos que localizassem a ‘área com vegetação mais densa, à direita do Cristo’ e a ‘área sem vegetação à esquerda do Cristo’, os grupos, liderados pelos alunos citados acima, passaram a discutir as classes que haviam definido na sala. Eles perceberam que a textura e o tom X indicavam vegetação densa enquanto a

textura e o tom Y indicavam falta de vegetação. Por outro lado, perceberam o que significavam as linhas curvas, as áreas reticuladas regulares, etc.

Éramos solicitados o tempo todo para pedir confirmação de suposições, para definir ‘quem estava com a razão’, para dar explicações. Argumentávamos, respondíamos uma questão com outra, pedíamos que comparassem texturas e tonalidades com a paisagem, evitando dar a resposta fechada e levando-os a raciocinar e discutir mais, tentando criar o *ambiente alfabetizador* de Moll (1996) discutido anteriormente. Nesse momento podemos perceber uma *comunicação exploratória* (Mercer, 1997, *apud* Tamaio, 2002), uma vez que o raciocínio fica mais visível nos diálogos e há uma discussão sobre hipóteses consideradas.

Em um outro momento, pedimos que anotassem algumas respostas em suas cadernetas de campo. Passamos, então, a questioná-los sobre orientação (direção e sentido) relativa. Grande parte dos alunos rapidamente compreendeu o conceito de posição geográfica relativa entre diversos locais e objetos, conseguindo se posicionar muito bem no espaço. Interessante é que eles “deslocaram” a rosa dos ventos na aerofoto, para cada alinhamento questionado. Isto é, os alunos mostraram que nossa mediação permitiu-lhes um processo de elaboração mental. Fontana cita que:

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos a experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las. (1996, p.19)

O problema continuou surgindo de onde menos esperávamos; quando solicitados a dar a direção geral do ribeirão que corria próximo de onde estávamos (sob a avenida, no pé do Morro do Cristo), eles não conseguiram localizá-lo, apesar de a avenida ter sido concluída somente há 4 anos atrás. Eles ficaram surpresos que ali havia um ribeirão e alguns disseram que ali só havia o esgoto da cidade.

Nesse momento, discutimos um pouco sobre a importância de se co-

nhecer o lugar onde vivemos e as relações entre a natureza e a sociedade. Alguns lembraram que, até há alguns anos, não havia enchentes como agora, na avenida citada. Discutimos um pouco essas questões e aproveitamos para falar sobre a dinâmica de um rio. No meio da discussão, alguns alunos começaram a descobrir que outras avenidas da cidade eram rios cobertos.

Por fim, solicitamos a eles que fizessem, na caderneta de campo, uma descrição do relevo. A solicitação foi: “Descreva o relevo que você vê; onde é plano, onde predomina uma inclinação suave, onde o relevo é mais íngreme, etc...” Nesse momento, nova confusão:

- ninguém sabia o significado de íngreme;
- eles aprenderam na geografia que Araxá fica em um planalto. Como poderiam achar planícies, então? E, ainda, o Morro do Cristo - que eles haviam penado para subir - não era uma montanha?

É importante notar o poder do aprendizado na instituição escolar: esses conceitos, adquiridos na escola através de memorização de definições, levam a uma *comunicação de discussão*, no sentido dado por Mercer (1997, *apud* Tamaio, 2002), inclusive questionando a autoridade e competência do atual e do antigo professor.

De novo, explicitava-se a necessidade de ampliar os conceitos a serem discutidos. Seria preciso rever a programação e discutir mais demoradamente as diferentes escalas de observação de relevo. Naquele momento, no entanto, demos uma explicação rápida, chamando a atenção para algumas feições da paisagem. As descrições nas cadernetas ficaram bastante homogêneas e curtas, basicamente com as informações sugeridas por nós. Isso pode estar refletindo uma *comunicação acumulativa*, mas pode também ser reflexo do cansaço.

Antes de encerrarmos, recolhemos as bússolas e pedimos que se orientassem pelo sol, já bem baixo no horizonte. Depois de algum tempo praticando essa modalidade, iniciamos a descida de volta. Os alunos estavam cansados, mas demonstraram grande entusiasmo com à tarde de campo.

### Terceira aula: 110 minutos contínuos

Esta aula foi utilizada para reordenar as classes definidas na primeira aula, na aerofoto, à luz das informações obtidas no campo e, também, para reforçar o conceito de orientação espacial relativa.

Os alunos se reuniram-se em grupos em sala de aula e, após uma breve

discussão, cada grupo apresentou suas classes e os critérios usados para defini-las. Foram definidas duas grandes classes - uma urbana e uma rural - e, dentro delas, subclasses de áreas e linhas. Foram identificados matas de galeria, ferrovia, áreas de culturas anuais e de pastagem, aeroporto, etc.

Após esse trabalho de homogeneização, voltamos à questão da orientação geográfica, visando verificar o grau de compreensão de cada um. Primeiro localizamos o CEFET e a seguir eles passavam, com base no que observavam na foto, a indicar com os braços, o sentido que deveriam seguir para chegar ao centro ou a algum bairro. Depois fizemos um exercício de orientação mais geral, solicitando que apontassem em que direção estaria os estados de São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Goiás e, depois, Argentina, Oceano Atlântico, Oceano Pacífico, África, o Pólo Sul e o Pólo Norte. Pedimos, para isso, que eles fechassem os olhos e montassem um mapa virtual na mente para visualizar sua posição na terra. O resultado foi bastante animador. Alguns alunos demonstraram, no entanto, bastante dificuldade e merecem atenção especial. Tentamos incentivá-los a ajudar uns aos outros, extra-classe, já que nosso tempo era muito limitado.

Pensamos ser importante ressaltar que alguns alunos perceberam (e externalizaram isso) que, ao subdividir a aerofoto em classes de características homogêneas, estavam confeccionando um mapa da cidade e seus arredores.

### **Considerações finais**

Hoje, ao refazer esse trajeto e à luz dos ensinamentos teóricos, reconhecemos alguns acertos e algumas falhas no processo, assim como alguns caminhos a serem percorridos.

Por exemplo, fica clara a necessidade de trabalhar mais intensamente a questão das formas de relevo assim como relacioná-las às diferentes escalas de trabalho. A preponderância de um conhecimento livresco, adquirido na escola por meio de memorização de definições, aparece nas formulações dos alunos sobre o Morro do Cristo ser uma “montanha” ou sobre o fato de não ser possível encontrarmos uma planície logo ali em baixo já que, geograficamente, Araxá está numa região de planalto.

É interessante observar como o campo foi importante para perceber essa realidade. O campo possibilitou e facilitou as interações professor-aluno e aluno-aluno. A leitura mediada do campo permite/facilita o processo de formação de conceitos científicos, pois ali está presente um con-

junto de significados que o aluno pode perceber e interiorizar em sua mente, em colaboração com o outro, num processo que Vygotsky chama de “performance assistida”.

Rogoff (1993, p.53) nos lembra que *“Há que considerar o contexto como algo que influi na conduta humana (...) Considero toda atividade humana como algo enraizado em um contexto; não existem situações livres do contexto e nem aprendizados descontextualizados”*. Essa contextualização nos permite entender similaridades e diferenças e nos torna aptos a antecipar o que ocorrerá em situações similares.

Uma crítica que fazemos em relação a essa atividade - e, que só é possível hoje, já distanciada da mesma - vai ao encontro do alerta de Chartier et al. (1996); *“Se quisermos que todos atinjam a longo prazo, práticas de leitura extensivas, devemos ser muito mais vigilantes nas primeiras etapas...”* Várias aulas após essa atividade, percebemos, por acaso, em meio a um trabalho com mapas, que alguns alunos não sabiam se orientar espacialmente e não compreendiam o significado de siglas como NW ou SW. Isto é, mesmo nas condições favoráveis do campo, não fomos capazes de perceber o que constituía uma dificuldade para esse ou aquele. A prática de campo assim como as práticas em pequenos grupos em sala facilitam as relações e aproximam professor-aluno e aluno-aluno, otimizando a mediação e aumentando as chances de detectar eventuais falhas. Mas, certamente não impedem que essas falhas continuem acontecendo.

Isto nos remete a uma outra questão sempre presente (e nunca resolvida) em nossa prática: como fazer com que todos os alunos possam chegar ao término do curso tendo adquirido a bagagem mínima que lhes permita seguir caminhando com seus próprios pés?

## BIBLIOGRAFIA

CHARTIER, A. M. et al. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**: trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C. & ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (Orgs.) **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre:

ARTMED, 1998. Cap. 4. 75:106.

FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, AL. & GÓES, M.C. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993. 121:151.

GAGLIARDI, R. **Cómo Utilizar la historia de las Ciencias en la Enseñanza de las Ciencias**. *Enseñanza de las Ciencias*, vol.6, n.3. 291:296.

GONÇALVES, P.W. 1999. Problemas metodológicos do ensino de Geologia: o que é essencial ensinar? In: **VI Simpósio de Geologia do Sudeste**. Resumos, Vol. 1, São Pedro, SBG- Núcleo São Paulo, 1999.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MEC/SEMTEC. Competências Profissionais Gerais do Técnico de Mineração. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**, 2000, Brasília. p 81.

MOLL, L.C., Introdução. In: MOLL, L.C., **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 3:27.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participativa, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH J.V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 123:141.

TAMAIÓ, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablume Editora/WWF, 2002.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In:

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes Ed., 1984. cap. 6. 103:119.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000. cap. 6. 103:147.

**O QUE SE APRENDE ENQUANTO SE BRINCA:  
O IMAGINÁRIO NA SALA DE AULA**  
**WHAT LEARN DURING WE PLAY:  
THE IMAGINARY PRESENT IN THE CLASS-ROOM**

*Renata Sieiro FERNANDES\**

***Resumo***

*Este artigo descreve uma experiência escolar, de trabalho pedagógico com projetos temáticos, na qual o imaginário é a base para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e sensibilidades. Essa experiência ocorreu com um grupo de crianças, de 6 e 7 anos, de uma 1ª série.*

***Unitermos:*** *Atividades Lúdicas, Trabalho com Projetos, Imaginário.*

***Abstract***

This paper describes a pedagogical experience. It is a pedagogical work with thematical projects where the imaginary is the support to the development of skills, knowledge and sensibilities. This experience occurred with a group of children (6 and 7 years old) in a first class.

**Key-Words** Thematical Projects, Imaginary, Ludic Activities

Este texto relata uma experiência prática pedagógica, ocorrida em uma escola particular (na cidade de Campinas/SP), e desenvolvida com um grupo de crianças de 6 e 7 anos, de uma 1ª série.

Pensando nos trabalhos escolares e formais que vêm sendo desenvolvidos, em geral, com essa faixa etária, quais têm sido o sentido e importância que vimos dando ao lúdico como fator constituinte da educação de crianças? A possibilidade de brincar, de se divertir, de imaginar, de criar, de fazer de conta, de explorar, de inventar, tem feito parte do nosso dia-a-dia – tanto de crianças quanto de adultos, dentro e fora da escola -, e em

---

\* Pedagoga, doutoranda em Educação pela Unicamp-SP e pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp. E- mail: [rsieirof@hotmail.com](mailto:rsieirof@hotmail.com)

quais situações e momentos?

A opção pelo trabalho com uma Pedagogia de Projetos, tem permitido espaço para a ocorrência de um aprendizado globalizado – e não fragmentado - que se dá por meio de um processo criativo para professores e crianças, no qual o lúdico adquire um caráter essencial. A palavra “lúdico”, na sua origem, tem o sentido de “ilusão”, de “simulação”, de “enganar-se a si mesmo”, logo, pode estar associada à construção de uma ficção, que significa ato ou efeito de fingir, coisa imaginária, invenção (FERNANDES, 2001).

Uma situação lúdica pode estar presente em diferentes ações, em momentos de trabalho e de diversão. É na atividade lúdica que se concebe e se faz, por exemplo, uma música, um quadro, um conto, portanto, o fazer artístico é algo semelhante a uma brincadeira (PEREIRA, 2000).

Assim como dois autores conhecidos brincaram de criar cidades que só existiam em suas imaginações – o que gostariam e desejavam -, coordenando partes que extraíram de suas vivências em diferentes cidades – o que sabiam e conheciam -, dando concretude a elas sob a forma de contos (Ítalo Calvino e suas “Cidades Invisíveis”, e Ferreira Gullar e suas “Cidades Inventadas”), também nossa turma imaginou e construiu o 26º membro do grupo (formado, inicialmente, por 23 crianças e 2 adultos): o André Fernandes.

Ele foi o nosso personagem fictício, que serviu de base para a criação conjunta de diferentes histórias de ficção, a partir de nossos desejos e necessidades, bem como para a (re)construção de nossas biografias e a do próprio André.

Ele surgiu no primeiro dia de aula, como um “objeto disparador” que criaria um contexto (ou pretexto) para as experiências que a turma poderia e pôde ter durante o ano. Não apareceu inteiro mas, truncado, representado sob a forma de um torso.

A idéia que guiou a escolha de tal objeto, por parte do educador, foi baseada na preocupação de trabalhar com o conhecimento do outro e as interações e relações entre os sujeitos e o mundo, reconhecendo e valorizando as singularidades e diferenças, aquilo que nos torna particulares e diversos, ao mesmo tempo em que permite a participação em grupos sociais, dando identidade a eles e a nós.

Esse objeto proporcionaria um exercício de diferentes leituras e inter-

pretações a partir de suas possibilidades de transformação (inclusive de gênero), de (re)construção de identidade(s), de discussão de valores e comportamentos postos em prática em nosso meio social. Dessa forma, arriscamos pensar em algo para o trabalho com o ciclo (pré, 1ª e 2ª série), que levasse em conta as especificidades das séries, mas que pudesse provocar um eixo de trabalho comum com as turmas.

O pré iniciou com um grande boneco de pano, maleável; a 1ª série com um torso de manequim e, a 2ª série, com um par de botas usadas. Desse modo, partiu-se do amplo para o específico, do geral para o particular, para posteriormente se recuperar a idéia de um todo unificado.

Depois de colocar o torso entre as crianças sentadas em nossa primeira roda de conversa, a proposta inicial para a turma desta 1ª série, a qual me refiro, foi a seguinte: o que podemos ou gostaríamos de fazer com ele? E as respostas revelaram as intenções e preocupações que eram de dois tipos, basicamente: completar com as partes faltantes do corpo e vesti-lo para que não ficasse nu. Apesar de indicar um torso masculino, apareceram sugestões para transformá-lo em mulher e em híbrido (metade uma coisa, metade outra) e adquirir outras cores (uma ou outra ou totalmente colorido)<sup>1</sup>.

Partimos daí, dessas intenções e desejos, antes de lhe dar um nome, que só surgiria quando ele já estivesse totalmente revelado. Os membros superiores e inferiores foram feitos com meias de náilon e o “sangue” que deu “enchimento” a eles foram bolinhas brancas de isopor. Quando da feitura da cabeça, em papel marchê, resolvemos incluir dois órgãos fundamentais para os seres vivos: o coração e o cérebro. A representação do coração passou de uma forma figurada, estilizada e padronizada, para uma mais próxima do real (após consulta em livro informativo). O cérebro foi feito de jornal por conter números, letras, palavras, idéias, pensamentos, opiniões, informações.

Ao mesmo tempo em que íamos dando andamento a essa parte de construção inicial, íamos pesquisando sobre o corpo humano e suas partes, em livros científicos, raios-X, em histórias ficcionais, fotografias, desenhos e na observação direta. Recebemos raios-X de pernas, pés, calcanhares, cotovelos, mãos, bacias, costelas, pescoços, crânios, coluna vertebral, com desvios, fraturados, com pinos. Lemos histórias que se referiam a partes

---

<sup>1</sup> Essas duas últimas possibilidades não foram possíveis de acontecer no período de um ano letivo.

do corpo, para chamar a atenção para determinadas partes e envolvê-las em contextos ficcionais.

Também fizemos atividades com partes específicas do corpo: massagem nos pés com as mãos e com objetos (em nós mesmos e nos outros); cama de gato com barbante; sentar em bexigas sem estourar; tatear e descobrir o que havia dentro de um saco surpresa; pegar tampinhas com os dedos dos pés; caretas; personagens na barriga, nos pés e nas mãos; dança com o corpo todo. Pesquisamos em cada um quem tinha umbigo para fora e para dentro; quem tinha cicatrizes; dentes moles e caídos; quem usava aparelho nos dentes; quem conseguia enrolar a língua ou colocá-la na ponta do nariz, etc. Com esses dados, construímos gráficos e fizemos análises do que era mais ou menos frequente em nosso grupo.

Um próximo passo foi batizar o “boneco-manequim”, para que ele começasse a ter uma identidade e pudéssemos saber como chamá-lo ou nos referirmos a ele. Iniciamos por uma busca de significados de nomes (masculinos, segundo a vontade das crianças, já que o torso lembra o de um homem) e optamos por André, que significa “varão, forte”, por associá-lo aos músculos do torso.

Aos poucos, ele foi adquirindo uma biografia e uma identidade básica, que deu suporte para suas transformações futuras. A cor dos olhos e dos cabelos foram escolhidos depois de uma conversa sobre a caracterização da maioria da população brasileira, ou seja, morena de pele, cabelos e olhos escuros. O sobrenome surgiu da escolha de uma letra aleatória e deu seguimento a essa discussão, ou seja, adotamos um que também fosse representativo de nossa população, daí, Fernandes. O tipo sanguíneo escolhido foi o O+ por possibilitar uma possível e eventual doação para todos os indivíduos.

Com o professor de música, criaram e sonorizaram um alfabeto de expressões para que o André pudesse se comunicar, já que ele só poderia falar através das nossas bocas. A algumas expressões estavam associados sons e gestos, que facilitavam a expressão e a comunicação.

Conforme fomos criando uma história de vida para ele, paralelamente fomos reconstruindo nossas histórias de vida particulares e individuais, reconstruindo nossas origens, de onde viemos, por meio de informações sobre: gravidez, nascimento, tipo de parto, nacionalidade, signo, perdas, cicatrizes, significado do nome, data de aniversário, coleções, animais de

estimação, membros da família, etc. O André, embora participante de uma sala de crianças, “era um adolescente”, de 21 anos completados logo após a sua completa aparição (e comemorados com uma festa-surpresa preparada pela turma), nascido de cesárea em um hospital, cujos pais são César e Ana, fazia aniversário em março, era do signo de Touro, colecionador de *cards*, medalhas, pontas e lápis de cor e grafite do tamanho de um dedo mindinho.

O passo seguinte foi improvisar uma gaveta para o André, que passaria a guardar as roupas, acessórios, objetos e enfeites que cada um de nós levou para a escola, por achar que “combinava com ele”. Foi a partir da combinação que fazíamos com esses itens que surgiram as transformações do André. Foi como se brincássemos de boneca/o coletivamente, trocando suas roupas, falando por ele, criando e vivenciando situações imaginárias ímpares e únicas.

Suas transformações serviram de mote para estudarmos, pesquisarmos e nos aprofundarmos sobre algumas profissões ou trabalhos realizados por pessoas da nossa sociedade. Não nos detemos apenas àquelas oferecidas pelo André; valemo-nos de imagens de diferentes veículos didáticos e de mídia em que outras profissões apareciam e, a partir delas, em atividades de desenho e escrita, as crianças acrescentavam informações importantes e detalhes acerca do que estava referido, sempre se baseando em suas hipóteses iniciais que, ao serem socializadas eram complementadas e/ou problematizadas. Os critérios para essas escolhas envolviam diferenças de gênero (ações desenvolvidas por homens e/ou por mulheres), de idade (ações desenvolvidas por crianças, jovens, adultos e velhos), de etnia (evidenciando diferentes tipos físicos e particularidades culturais) e de classe social (atentando para as diferenças e semelhanças nas ocupações sociais e econômicas).

#### Ficção 1: o André nadador

Essa foi sua primeira transformação. Utilizamos para vesti-lo: cueca, calção, camiseta, meias e tênis, toalha ao redor do pescoço, relógio à prova d'água, óculos de natação, medalha de nadador.

O mote dado por essa caracterização permitiu que fizéssemos uma pesquisa sobre os hábitos de nadadores e os objetos que podem simbolizar esse esporte e, ao mesmo tempo, pesquisamos muitos outros esportes, par-

tindo daqueles praticados pelas pessoas da turma, seus pais, ampliando assim a lista.

Vimos vídeos e desenhos em que aparecem esportes praticados em diferentes ambientes, em equipe e individuais, típicos de determinados países, mostrando suas diversidades.

O caderno de Esportes de diversos jornais permitiu-nos fazer “leiturinhas” de textos e imagens dos esportes veiculados, bem como a percepção acerca da, maior ou menor, ocorrência desses e de hipotetizar e entender a razão disso.

O uso de revistas temáticas de esportes permitiu uma análise comparativa com o que aparece veiculado nos jornais. Isso permitiu perceber que a ocorrência ou a preferência pela veiculação de determinados esportes vincula-se a situações de modismos, de tradições, ou de circunstâncias eventuais.

O exercício de construção de categorias para incluir ou excluir esportes, a partir de uma pesquisa com imagens recortadas sobre o tema, ofereceu oportunidade para trabalhar com a lógica, com inclusões e exclusões e com (re)classificações, sem tomar como ponto de partida ou de chegada uma categorização rígida ou padronizada, convencional. Trabalhamos com as hipóteses iniciais das crianças e fomos reformulando-as, gradativamente, até chegarmos a um consenso que fosse satisfatório. Assim, fizemos 3 reclassificações. A primeira classificação foi a seguinte: na areia, na grama, no gelo, no cimento, na altura, na água/aquáticos, com bola, perigosos, rápidos/de corrida, ginástica com o corpo todo. Daí, passamos para a segunda (re)classificação: aquáticos, ginástica com o corpo todo, com bola, perigosos, rápidos. E, por fim, chegamos a uma terceira (re)classificação, que tentou ser mais abrangente e englobar o maior número possível de esportes: em equipe e individual.

Também tentamos estabelecer uma conceituação para esporte e brincadeira/jogo, de modo a saber se são a mesma coisa, semelhantes ou diferentes. Segundo as crianças, o que caracteriza os esportes é: a seriedade, a exigência de uma preocupação (demasiada), ter tempo para acabar (rigidez das regras), requerer maior habilidade, contribuir para exercitar o corpo e ter saúde, pode ser profissão e um meio de receber salário. O que caracteriza o brincar é: não necessita ter tanta preocupação, pode terminar a qualquer momento, tem “café com leite” (oportunidade para os menos há-

beis). Essas são as diferenças entre um e outro; a semelhança entre eles refere-se à não-aceitação de violência, para “não machucar”.

As aulas de educação física deram seguimento ao desenvolvimento do tema, oferecendo situações para a prática de alguns esportes e receberam a visita de convidados que pudessem falar para as crianças sobre seu esporte praticado, como foi o caso do alpinismo. Os alunos ainda assistiram a vídeos, viram fotos, conheceram e manusearam acessórios e experimentaram as comidas apropriadas, ouviram histórias vividas por esses esportistas e praticaram com eles exercícios físicos de equilíbrio, resistência, orientação geográfica e espacial, força, etc.

A finalização desse estudo e pesquisa deu-se com uma saída da turma até a Faculdade de Educação Física, da Unicamp, para experimentar a parede de escalada, em uma situação fora do contexto escolar, tendo a participação das crianças e dos adultos envolvidos.

#### Ficção 2: o André policial

Sua segunda transformação. Utilizamos para vesti-lo: cueca, calça de brim branca, camiseta pólo, gravata, meias, botas, relógio, revólver e rádio comunicador de plástico, boné com distintivo da polícia, óculos escuros, crachá de identificação.

O mote dado, desta vez, foi a pesquisa e discussão sobre diferentes tipos de guarda, entre eles o policial, o que fazem e o que usam (como símbolos dessa profissão). Na dúvida entre o que poderia ser tido como tipo de guarda ou não, fizemos um levantamento de opiniões na sala e chegamos a conclusão que: para a maioria dessas crianças, o policial, o soldado e o vigilante são tipos de guarda; para uma minoria delas, o marinho, o bombeiro e o salva-vidas também são tipos de guarda; entretanto, todos esses profissionais receberam votos pela escolha das crianças, o que permitiu interpretar e trabalhar com a idéia de que todos eles poderiam ser tidos como tipos de guarda.

O vigilante da escola causou curiosidade nas crianças e, aproveitando a oportunidade do aparecimento do tema e da proximidade com o guarda, fizemos uma entrevista com ele. Antes, fizemos um rol de questões a serem feitas e que continha os interesses das crianças, por exemplo: sua família, animais de estimação, por que escolheu ser guarda, o que precisou estudar, o que usa para trabalhar, se gosta da profissão, se já passou medo

em alguma situação, se já ajudou alguém, se tinha alguma história interessante para contar. A entrevista foi feita em uma roda e gravada em um mini-gravador, como se fôssemos repórteres. Um dado interessante que eles puderam perceber é que nem todo guarda usa arma, logo, a forma de negociação em situações perigosas não passa pela ameaça violenta de uso de um instrumento de fogo mas, por uma conversa que possa inverter a situação ou evitar uma ação violenta.

Nas aulas de educação física, algumas brincadeiras imaginárias e de faz-de-conta com o papel do guarda apareceram como repertório para situações lúdicas.

Fomos, então, visitar uma corporação de Bombeiros para sabermos as especificidades desse profissional e conhecermos mais de perto a sua atuação. A visita foi muito interessante e ilustrativa; pudemos conhecer as roupas, acessórios e instrumentos usados em diferentes situações e ficamos sabendo que o bombeiro não atua exclusivamente em salvamentos do fogo, mas auxilia também em resgates automobilísticos e em casos de afogamento. A turma toda pôde entrar no helicóptero da Polícia Militar que estava no local e o piloto deu explicações sobre os instrumentos de vôo e respondeu às perguntas e curiosidades das crianças. Na saída, deixamos com o coronel algumas perguntas para que algum bombeiro nos respondesse (as mesmas que haviam sido feitas para o guarda que fazia a segurança da escola, o que permitiu uma comparação entre as diferentes razões e escolhas de vida, para um e para outro). As respostas chegaram no dia seguinte, via fax. Isso permitiu, ainda, que conversássemos sobre as diversas maneiras de realizarmos uma entrevista: ao vivo, por telefone, pela internet, por carta, por fax.

Finalizada essa parte, mais uma vez chegara o momento de trocar as roupas do André. Conforme o procedimento de sempre, deixamo-lo nu e tiramos todas as roupas da sua gaveta. Desta vez, optamos por transformar o André em Andréia (já que no início do ano, eles haviam cogitado a possibilidade da ocorrência de diferentes tipos de transformação). Assim, o papel feminino e sua caracterização seriam mais marcados e evidenciados, permitindo uma abordagem por outra via. Esse momento da mudança de gênero foi tão importante quanto essencial no eixo do trabalho, pois outros tipos de diferenças poderiam ser abordados. A flexibilidade do pensamento das crianças e a aceitação da mudança ocorrida com o boneco mane-

quim implica em uma sutil percepção de que um gênero contém o outro, ou seja, de que o feminino está dentro do masculino e vice-versa, como no yin e yang. Ao optarmos por caracterizar o masculino e o feminino em um único corpo, ao invés de buscarmos um outro, demonstramos uma intenção de ver as coisas integradas e não opostas ou cindidas.

Escolhemos, então, a roupa que a vestiria e que a configuraria em um novo personagem. Depois dessa, mais uma vez (ao todo foram quatro transformações) ela trocava de roupa e nos forneceria motes para novos estudos e trabalhos transdisciplinares.

### Ficção 3: a Andréia bióloga

Esta foi sua terceira transformação. Utilizamos para vesti-la: vestido com estampa de flores (“para ela poder se camuflar na natureza”), lenço na cabeça, colar, bolsa com materiais de pesquisa: lupa, caderno de anotações, lápis, garrafa d’água, pinça, calendário, pá, potes para guardar coisas achadas; luvas e chapéu de palha.

Às definições dadas pelas crianças sobre o objeto de estudo do biólogo, juntamos a do dicionário e disso originaram nossos próximos passos. Com uma cesta, saímos pela escola “à cata” de coisas que poderiam ser colocadas nela. Usando lupas e pinças, muitas pedras, areias, terras, folhas, galhos, sementes, flores, formigas, abelhas, aranhas, seiva, etc... fomos enchendo a cesta.

Em seguida, cada criança trouxe de casa para a escola algo que, segundo seus critérios, combinasse com o ofício de biólogo, levando-as a fazerem hipóteses a partir do que tinham como conhecimento anterior ou inicial e buscando reelaborá-las a partir das novas informações que iam tendo. Chegaram objetos muito interessantes como: esqueleto e ovo de lagartixa, lagartixa morta ao eclodir do ovo, limão e pão mofado, grãos de café, conchas, cristais, penas, ossos, etc...

Com tudo recolhido, passamos a discutir, a partir do concreto e em “diálogo” com as definições do papel do biólogo dadas pelas crianças e pelo dicionário, o que, de fato, fazia parte do foco de estudo desse profissional. Assim, percebemos que o biólogo pode atuar em vários lugares mas, para o nosso trabalho, fixamos basicamente dois espaços: o do laboratório e o do campo.

A Andréia caracterizava-se por ser uma bióloga de campo e, portanto,

demos prioridade a esse tipo de atuação.

Com todos os materiais recolhidos em mãos, tentamos fazer algumas classificações iniciais, colocando junto o que parecia poder ficar próximo. Conforme os problemas e as dificuldades com os objetos iam aparecendo, as crianças buscavam resolvê-los pela fragmentação ou decomposição em partes menores. Dessa forma, foram formados grupos de folhas, de flores, de galhos, de raízes, de caules, de areia, de terra, de cinza, de pedras, de cristais, de sementes, de frutas, etc. até se encontrarem impossibilitados de continuarem com as reduções. Trabalhamos, a princípio, com essa idéia.

O próximo passo foi tentar formar grupos maiores, provocando um raciocínio contrário ao assumido, que buscasse a junção ou a inclusão (ainda que constituídos por uma somatória de partes menores) das coisas que “combinavam” entre si. Conseguiram formar três grandes grupos identificados por: coisas das plantas (que poderíamos nomear como os vegetais: seiva, raiz, flores, brotos, folhas, cascas, gravetos, frutos ou frutas, sementes), pedras (que poderíamos nomear com os minerais: areia, cristal, pedras), animais e seres humanos (formados por: osso, “casas”, cabelos, bichos, penas, ovos, conchas). A dúvida foi com relação aos cogumelos, mofos e orelhas-de-pau – recolhidas na visita que fizemos ao terreno vizinho, onde fizemos novas coletas – que pareciam não se encaixar em nenhum desses grupos.

Com essas três divisões e mais essa dúvida, resolvemos montar um museu na sala. Uma estante de três andares facilitou a organização. Aquilo que não cabia em lugar nenhum, inicialmente, ficou fora de lugar, indo parar no “andar térreo” da prateleira, no chão. E ali permaneceria até todos perceberem e reconhecerem que esse era, de fato, o lugar mais apropriado para o que havia ficado “de fora”, constituindo-se num grupo a parte (o dos fungos).

Esse conhecimento deu-se por meio de pesquisa em livros informativos que compuseram o expositor de nossa sala, de entrevistas com pessoas da área, com outros adultos, com observações mediadas por lentes de aumento e microscópio – nas várias idas ao laboratório, coordenadas pela professora de Ciências, para observarmos em detalhes, alguns insetos, seivas, folhas, fungos recolhidos.

Outra forma de conhecimento deu-se por meio de duas visitas: a de uma bióloga que veio até nós e a nossa visita monitorada pela Mata de

Santa Genebra, no Distrito de Barão Geraldo, em Campinas. Primeiramente fizemos um convite – que foi prontamente aceito – para que uma pessoa da área viesse até nossa sala e problematizasse a adequação ou não das roupas e acessórios da Andréia. A partir disso, e relacionando com as roupas e acessórios usados pela própria bióloga, mais informações foram aparecendo. A mochila dela, com todos os apetrechos necessários foi altamente motivador; as crianças gostaram muito de ver que ela levava um binóculo, uma bússola e um aparelho de posicionamento global monitorado por satélite (gps), além daquilo que já esperavam encontrar. Também se deram conta de que o biólogo trabalha com vagar, com tranqüilidade, com muita observação, com os sentidos aguçados, com olhos e ouvidos atentos para perceber e descobrir detalhes e indícios que a natureza oferece. E, munidos desse espírito, saímos todos, mais uma vez, pela escola, tentando encontrar coisas novas para o museu ou para serem, unicamente, olhadas. E assim, descobriram “pelinhos nas folhas da grama”, muco deixado por uma lesma, sinais nos troncos das árvores, ovos de maria-fedida, etc...

Na segunda visita, quando saímos do espaço da escola, tentamos reproduzir o trabalho de observação e pesquisa de biólogos de campo. Monitorados por 4 profissionais da Mata de Santa Genebra, recebemos duas ilustrações (uma para cada grupo) de árvores diferentes que precisávamos encontrar; as referências que tínhamos eram as fotos de suas folhas, de suas flores, de suas sementes, de suas copas. Finda essa parte, fomos em direção ao Jardim das Borboletas, onde recebemos duas planilhas para acompanhamento e registro: uma para identificação e contagem das espécies que voavam sobre o jardim (em um determinado tempo) e outra para anotar seus comportamentos (sugando néctar, descansando, voando baixo, acasalando, etc...). Depois de uma manhã inteira nos fazendo passar por biólogos, ainda fomos ao viveiro plantar, em tubetes, algumas sementes daquelas duas árvores procuradas, e ganhamos outros dois tubetes semeados para levarmos para a escola.

Além de servir de base para um trabalho com ciências (observação, acompanhamento, levantamento de hipóteses, confirmações ou não, reelaborações, generalizações, sínteses), com matemática (inclusão e exclusão de conjuntos, classificação), com língua (registros de visitas, elaboração de convites, apreciações, relatos curtos, construção de histórias), também permitiu uma discussão filosófica, de formulação de conceitos, sobre

vida, morte e seres vivos e seres mortos. A partir de perguntas feitas para a turma, a partir dos objetos organizados no museu (no qual não havia nada vivo já que aquilo que estivesse nessa condição era devolvido para a natureza) e das respostas que davam, elencamos características que configurariam o que é um ser vivo: bater o coração, ter sangue, respirar, ter cérebro, ter sentimento, comer. O ser morto é aquele que já teve vida e não a tem mais. Entretanto, um meio termo entre esses dois conceitos eles não chegaram a elaborar. Dessa forma, para esta turma, em uma visão, de certa forma dicotômica, só existem essas duas possibilidades de enquadramento. E as explicações que davam para as tentativas de enquadramento de uma montanha, ou do mar, ou de uma concha, acabaram tendendo, surpreendentemente, para o esotérico, o espiritualista. Para as crianças, por exemplo, a concha é morta porque já teve um bicho nela, ou seja, o que lhe dá a vida é o animal que a constrói ou que mora nela. A montanha, ou uma sala de aula, ou o mar, ou o planeta são vivos quando têm seres vivos nela, do contrário estão mortos.

Ainda contamos com uma apresentação/exposição individual (por parte das crianças) sobre um assunto específico de nosso museu. Cada um escolheu o que queria pesquisar mais a fundo, iniciou a seleção de informações na escola e as complementou e estruturou em casa, com a ajuda dos pais e/ou irmãos.

Fotografamos cada grupo do museu para que pudéssemos reproduzir sua organização, mesmo depois que ele estivesse desfeito. A memória da fotografia nos permitiu manter a idéia e a estrutura visual de organização das prateleiras. O que era objeto particular voltou para a casa da criança, o que dava para devolver para a natureza foi devolvido e as demais coisas foram para o laboratório da escola.

Para terminar, fizemos uma culinária utilizando raízes (mandioca frita e cozida), frutas (suco e fatiadas), fungos (patê com gorgonzola) e cogumelos (macarrão com shitake e champignon).

#### Ficção 4: a Andréia mestre-cuca

A última transformação do/da boneco/a no ano. Utilizamos para vestila: outro vestido, chapéu de chefe de cozinha, avental, pano de prato, colher de pau, luva térmica. O desejo era que ela pudesse ser boleira, doceira, cozinheira em geral.

Isso permitiu uma discussão sobre o exagero de ingestão de comidas gordurosas, açucaradas, “porcarias” (balas, chicletes, chocolates), frituras; também sobre o colorido dos alimentos já que “comida colorida é mais saudável” e, para tanto, faz-se necessário incluir verduras e frutas no cardápio diário. Fizemos pesquisa sobre alguns hábitos das crianças da turma, observando o registro que fizeram de seus pratos de comida em casa. Refizemos algumas pesquisas sobre esse assunto dos hábitos alimentares (que haviam saído em jornal), e comparamos com as respostas dadas por essas crianças, não sendo muito diferentes do resultado encontrado naqueles veículos de informação (o alto consumo de guloseimas e produtos industrializados com altas concentrações de açúcares e gorduras).

O procedimento adotado desde o início do trabalho, em que cada criança traz para a sala algo que “acha que combina” com a nova transformação do/da boneco/a-manequim, favorece e encaminha o trabalho. Desta vez, as prateleiras do museu se transformaram nas estantes que abrigavam os utensílios da mestre-cuca. Dependendo do que havia nelas, pensávamos em uma receita para fazer; por exemplo: fizemos um yakissoba, aproveitando os orashis japoneses, o pegador de macarrão e a frigideira; fizemos um bolo de chocolate, aproveitando a colher de pau, as formas, os bicos de confeitar, a luva térmica e os pratinhos de bolo; e por último, fizemos biscoitos, aproveitando as forminhas decoradas. A culinária, mais uma vez, aconteceu como fechamento do trabalho.

Consultamos diferentes tipos de livros de culinária, observando pelos índices, as variadas formas de organização dos pratos, reparamos nas fotos que acompanham as receitas e nos pratos que apresentam as comidas, tendo presente uma preocupação estética.

Experimentamos o sabor e a fragrância de alguns temperos secos e naturais como: manjerição, orégano, colorau, canela, cravo, salsinha, cebolinha, gengibre, etc... e lemos um livro (visualmente interessante) de poemas ilustrados por legumes e frutas esculpidas, chamado “Caras, carinhas e caretas: alimentos com sentimentos”, de Saxton Freyman e Joost Elffers, da editora Salamandra.

Um trabalho intenso e envolvente com matemática e estatística foi possível de ser desenvolvido a partir desse mote dos alimentos. Conversamos, inicialmente, sobre o que diferencia mercado, de supermercado e de hipermercado, frisando as diferenças entre o tamanho do estabelecimento,

a variedade de marcas e produtos oferecidos e as variações de preços.

Os alunos, divididos em grupos pequenos e com uma lista de palavras indicando alguns produtos, tentaram organizá-los em conjuntos, tendo como parâmetro as gôndolas de mercado (mas poderiam pensar em outras formas de organização). Socializamos e discutimos as propostas de organização dos produtos e relacionamos com os critérios usados nos mercados (o que fica junto com o quê, o que vai no refrigerador, onde ficam as frutas e legumes, etc.).

Como iríamos começar a lidar com valores e preços, fomos entender o que significava a representação R (para Real), \$ (cifrão, que equivale a preço) e a (,) que separa o lugar da marcação do valor inteiro e de partes desse inteiro (os centavos). Eles tinham clareza de que os centavos valiam menos do que o real e que a cada 100 centavos, fazíamos uma troca por 1 real. Usando grãos de diferentes formatos e cores fomos atribuindo-lhes valores:

Feijão marrom	= 0,01 ou 1 centavo
Semente de girassol	= 0,10 ou 10 centavos
Feijão preto	= 0,50 ou 50 centavos
Feijão branco	= 1,00 ou 1 real

Começamos trabalhando apenas com valores inteiros e metades para fixar a idéia de que dois feijões pretos ou 50 centavos + 50 centavos, valiam 1 real. Em outros momentos trabalhamos com os valores reais expressos em tablóides de divulgação de produtos nos mercados. Primeiramente eles fizeram, em grupo, uma pesquisa em apenas um tablóide. Precisavam consultar o tablóide, selecionar qual a marca mais barata dos produtos que eu havíamos listado (o que implicou em um trabalho de ordenação) e marcar esses dados em uma tabela.

Depois de marcados todos os preços, precisavam calcular o valor total dos produtos pesquisados, usando os feijões como instrumento de contagem e troca. É interessante notar que, como não introduzimos (na 1ª série) o uso da conta armada – o algoritmo – e, sim, enfatizamos os procedimentos individuais e a percepção do caminho percorrido para o cálculo, quando usam os feijões, iniciam somando primeiro os reais e somente depois, através de todas as trocas possíveis, adicionam mais reais ao já contados e encontram os valores dos centavos.

A atividade seguinte envolveu um trabalho de pesquisa mais comple-

xo, pois precisavam consultar, comparar e selecionar os melhores preços (mais baratos) divulgados em três tablóides de supermercados diferentes, a partir de uma lista. Esse trabalho, também em grupo mas com registros individuais, envolvia um preenchimento de tabela e a interpretação de seus dados.

Um gráfico de barras foi feito pintando-se quadradinhos, que equivaliam aos mercados que ofereciam preços mais baratos. A leitura e interpretação dele permitiram-nos saber que em determinados mercados, os preços dos produtos estipulados nessa atividade eram os mais satisfatórios. Também envolveu a realização de uma conta para se saber qual seria o valor total do gasto (simulado) com os produtos, valendo-se de feijões como meio de contagem e troca.

Em outra atividade, ainda utilizando o tablóide de outro estabelecimento, trabalhamos com quantidades de um mesmo produto, o que fortaleceu a noção de soma e de multiplicação, por exemplo: se 1 quilo de batatas custa R\$ 3,00 reais, quanto custam 3 quilos?, bem como a leitura, interpretação e resolução das situações-problema.

O trabalho com estimativas, usando objetos deles mesmos como pasta de *cards*, sementes, balas, gizos, ajudou a aperfeiçoar e a precisar as noções de quantidade depois da contagem e ao fazer exercícios de soma e multiplicação ou subtração e divisão.

Depois que mostramos os objetos para que todos pudessem vê-los bem, pedíamos para que palpitassem uma quantidade que supusessem estar contida em determinado vasilhame. Então, após anotados os palpites, iniciávamos a contagem. Quando chegávamos ao menor valor palpitado por alguma criança, parávamos e todos podiam dar novos palpites, refazendo seu raciocínio, a partir do que já tínhamos contado e comparando com a quantidade que faltava ser contada. Dessa forma, tanto a matemática como as demais áreas de conhecimento são entendidas como partes do cotidiano, adquirindo significados e sentido mais próximo do cotidiano dessas crianças.

### Pequenas Biografias

Ao lado dessas transformações do/a André/Andréia foram surgindo assuntos sobre outras coisas que as pessoas fazem, motivando curtos estudos sobre profissões e que resultaram na construção de pequenas biografias. As crianças imaginavam a aparência e os detalhes de determinadas pes-

soas e seus instrumentos de profissão (os símbolos que a caracterizam) e registravam sob a forma de representações em desenhos ou textos.

Esse tipo de atividade visava oferecer desafios novos para a busca de soluções gráficas, inclusão de detalhes e caracterizações, via representação por desenho, principalmente, da figura humana. As crianças aceitaram os desafios e ampliaram suas formas tradicionais de representação, buscando registrar movimentos, perfis, e incorporar detalhes significativos a partir da observação do real.

Iniciamos pelos trabalhos e profissões dos pais e passamos a conhecer outros como os de: bailarina, pintor de quadros, jogador de futebol, estilista, cozinheiro, nadadora, fotógrafo, detetive, palhaço, astronauta, biólogo, arquiteto, regente, filósofo.

Permeando isso, lemos histórias que faziam referência a coisas que as pessoas fazem, em vários âmbitos: sociais, artísticos, científicos...

Passando pela experiência de ser culinária, preparamos a massa de pão e modelamos nela, como se estivéssemos brincando com a comida. Depois de pronto, pudemos saborear o que foi feito pelas nossas mãos. Também passamos pela experiência de sermos fotógrafos, construindo o olhar fotográfico a partir do recorte e registro da realidade sob a forma de um retângulo.

Nesse caso, fizemos uma consulta a livros de fotógrafos mais ou menos conhecidos e álbuns de família, contendo fotos em preto e branco ou coloridas, em que aparecem retratos de pessoas, o cotidiano da cidade, as transformações e as construções de São Paulo, paisagens de diferentes países, animais, natureza, indígenas, crianças brincando... Conhecemos fotos de brasileiros e estrangeiros como: Walter Firmo, Edward Steichen, Sebastião Salgado, Manuel Alvarez Bravo, Karl Blossfeldt, Norbert Ghisolant, Cartier-Bresson, Robert Doisneau, Paulo Porto, etc.

A visita de uma fotógrafa permitiu um contato mais próximo com a profissão. Ela levou seus materiais, fotos suas, contou histórias de sua infância, explicou o motivo de ter escolhido a fotografia como meio de trabalho e improvisou um laboratório no banheiro para que pudéssemos ver como se faz a revelação de uma foto, que é uma verdadeira aparição. As crianças se surpreenderam e se encantaram com essa descoberta.

Fizemos exercícios de olhar pela perspectiva de um olho só e através de um enquadramento retangular (feito em uma cartolina), com e sem “fil-

tros” (feitos com papel celofane), para que tivéssemos uma iniciação na construção de um olhar fotográfico pessoal, antes de partirmos para a realização de fotos com o uso da máquina fotográfica com diferentes lentes; fotos essas que, posteriormente, fizeram parte de um álbum individual, caprichosamente confeccionado.

Conheceram, também, os ofícios de: músico por meio das histórias de musicistas e da audição do ensaio da Orquestra Sinfônica, em que puderam, ainda, acompanhar o trabalho e atuação do maestro-regente; matemático e desenhista (o Escher); pintores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, clássicos, modernos, contemporâneos, “primitivistas”, etc. Este último foi um dos ofícios que experimentaram mais de perto, pesquisando livros de pintores, escolhendo seus preferidos, uma obra de um deles, as características de seu modo de representar a realidade e passando por uma tentativa de pintar de forma semelhante, iniciando por um esboço e pela pintura na vertical, presa à parede. Assim, pesquisaram os seguintes artistas plásticos: Klimt, Modigliani, Picasso, Paul Klee, Leonardo da Vinci, Hundertwasser, Tarsila do Amaral, Renoir, Michelângelo, Niki de Saint Phalle, Ticiano, Gabriele Münter, Hélio Oiticica, Francisco Rebollo, Monet e primitivistas brasileiros.

O roteiro que embasou a pesquisa sobre o/a artista e seu estilo foi o seguinte: qual é o nome dele/a?, onde ele/a nasceu? O que ele/a pinta? Que cores usa? Por que você gostou das pinturas dele/a?

Outro ofício que experimentaram foi o de serem atores e atrizes de teatro. A partir de uma história inventada coletivamente, criamos os cenários, desenvolvemos os personagens, fizemos alguns laboratórios de ensaio para marcar falas e gestos e lugares, e cada ator, ou atriz, atuou baseando-se em um roteiro básico, sem diálogos decorados. O interessante foi que montamos uma peça que não acontecia em um lugar fixo, mas que exigia que o público caminhasse seguindo a cena até o cenário.

Outro ofício estudado foi o do filósofo. Pensando, matutando, procurando definições e formalização de conceitos, provaram como é ser filósofo, ser pensador, respondendo a perguntas (baseadas na leitura do livro “Mania de Explicação”, de Adriana Falcão, Editora Salamandra) do tipo: o que é amor?, o que é amizade?, o que é tristeza?, o que é medo?, o que é raiva?, o que é vergonha?, o que é barulho?, o que é música? Uma parte disso foi divulgada em uma exposição feita na escola, em que apresenta-

mos uma “árvore do conhecimento” (a escolhida foi uma mangueira), cujos frutos eram os pensamentos das crianças (guardados em envelopes e pendurados nos galhos). Aproveitamos para convidar os visitantes a se sentarem na cadeira do filósofo e a brindarem a todos com seus pensamentos.

Alguns pensamentos infantis, poéticos e bastante sensíveis, foram os seguintes: “memória é quando minha mãe esquece e eu lembro”, “memória é uma coisa que lembra a gente”, “memória é uma coisa que a gente lembra”, “memória é quando você esquece as coisas ruins e se lembra das boas”, “memória são as várias coisas que você não esquece”, “memória é lembrar do passado”, “vergonha é quando você não quer se mostrar para alguém”, “vergonha é quando o seu coração se espreme”, “vergonha é uma menina me chamar para brincar de boneca”, “vergonha é quando eu quero uma coca-cola e eu tenho vergonha de pedir para o moço”, “vergonha é um sentimento que deixa você confuso”, “vergonha é um medo engraçado”, “vergonha é quando você vai aparecer para o mundo”, “medo é um pesadelo, é um susto, é um medo de morrer, é um sentimento de dor”, “medo é uma coisa ruim dentro de você e que não pode escapar”, “medo é quando eu quero beber água à noite”, “raiva é quando alguém implica com você e isso dói”, “raiva é quando eu fico brava e bato”, “raiva é quando alguém vai te procurar para arranjar briga”, “silêncio é um segredo que se conta mas não se ouve”, “silêncio é quando não tem barulho”, “silêncio é quando ninguém fala”, “silêncio é quando tudo fica quieto”, “amizade é se arriscar pela pessoa”, “amizade é brincar, correr, balançar, girar, bagunçar junto”, “amizade é quando o Tércio conta piadas para a minha mãe”, “amizade são as pessoas que se gostam muito e quando elas se gostam, muitas coisas acontecem”, “barulho é música”, “barulho é quando ninguém consegue ficar quieto”, “barulho é um passarinho piando”, “barulho é um rock pauleira”, “barulho são muitos sons que não param”, “barulho é um tipo de som misturado”, “é um monte de gente descontrolada, gritando”, “tristeza é alguma pessoa da minha família morrer, porque ela é a minha preciosidade”, “tristeza é um sentimento que te machuca só por dentro”, “tristeza é quando você fica sozinho, sem ninguém”, “amor é ter um filho”, “amor é uma pessoa gostar da outra”, “amor é quando se apaixonam”, “amor é beijar na boca”, “uma situação de amor foi quando a minha avó ficou doente, quase morreu, e meu avô estava do lado dela”, “amor é um tipo de amizade em que as pessoas se gostam e fazem carinho umas nas outras,

têm filhos e outras coisas”.

De um ponto a outro: quando a trama se completa e o ciclo se fecha

Dentro dessa idéia da transformação, que gerou o trabalho e o projeto do ano nessa turma de 1ª série, o/a boneco/a foi a concretização e a exteriorização de mudanças que vieram e vêm ocorrendo com essas crianças. Mudanças dentro de um contexto escolar (as novidades de uma 1ª série, o desejo de ler, escrever, contar, etc), e mudanças dentro de si (novos sentimentos, novos olhares, novas posturas, novos jeitos de ser e viver), e que são evidenciadas por alguns “marcos” ou marcas individuais e coletivas; um deles, sendo o “ritual da perda dos dentes”, que começa a acontecer, para uma grande parte das crianças, nessa faixa de idade, dos 6-7 anos (FERNANDES, 2000).

Esta turma, como referência a esse momento de vida, denominada “Turma dos Dentes Moles”, enviou perguntas para a Fada dos Dentes por meio de cartas que “desapareceram” da sala, depois de escritas. Algum tempo depois, recebeu as respostas<sup>2</sup>, que foram deixadas em nossa sala, dentro de uma linda caixa estampada com flores. O mais interessante foi que as respostas vieram sob a forma de objetos. Como elas não eram respostas “fechadas”, pois não houve um texto escrito no qual as crianças pudessem se basear para ler, elas precisaram buscar as repostas às suas perguntas, “lendo” os objetos que nos foram enviados.

Algumas das perguntas para a fada foram: onde você mora? Você enxerga no escuro? Como você tira o dente que fica debaixo do travesseiro? Onde você arruma dinheiro? Quantos anos você tem? De que tamanho você é? O que você faz com os dentes?

Quando a caixa apareceu juntamente com todas as cartas desaparecidas, o que havia dentro dela era o seguinte: um esqueleto de folha, um par de sapatos de porcelana, um desenho de uma máscara com o 3º olho, um cartão brilhante com muitas fadas voando, um cartão contendo um sol e uma lua, um mapa em forma de leão, um vidro/garrafa pequenino, conchinhas minúsculas e flores.

As crianças embarcaram na imaginação e no fictício (inclusive os mais céticos, que “balançaram” em suas certezas), para buscar interpretar tais símbolos. O interessante é que ninguém se perguntou ou ousou verbalizar,

---

<sup>2</sup> Agradeço à Margareth Brandini Park que se fez de “fada dos dentes” para responder às perguntas e curiosidades das crianças de forma criativa e poética.

sobre o tamanho da caixa e como a fada a havia carregado até lá na escola.

Cada criança buscou relacionar à pergunta a resposta da fada, fazendo hipóteses: o esqueleto de folha, quer dizer que “ela é antiga” “é a asa dela”, “usou para voar”, “é uma lembrança”, “a folha cai igual a um dente”; os sapatos de porcelana, querem dizer que “à noite ela corta a linha (que une os sapatos) e voa para as casas, de dia, quando chega cansada, tira e dorme”, “são os sapatos dela”, “são enfeites”, “dizem o tamanho que ela tem”, “é uma pista para achar a fada”, “ela voltou para casa”; a máscara de 3 olhos, quer dizer que “ela estava nos olhando”, “é para assustar as pessoas”, “é um disfarce”; o cartão brilhante quer dizer que “tem um monte de fadas”, “é o lugar onde ela mora”; o cartão com o sol e a lua que dizer que “ela pode voar de dia ou de noite”, “que ela enxerga de dia e à noite”, “que ela pega os dentes de dia e à noite”; o mapa quer dizer que “é onde fica a casa da fada”, “é um cachorro”, “é para se localizar”, “é para seguir o mapa e procurar ela”; a garrafa de vidro, como viram no fundo dela a sugestão de um olho, provocado pelo abaulado do vidro, queria dizer que “ajuda ela a encontrar os dentes”, “é uma bola de cristal”, “é onde guarda os dentes”, “é o olho da fada”, “ela coloca água para ver as pessoas”, “é para ver o que a gente faz com as coisas que ela deixou”, “a fada está doente”, “mostra o futuro”; as conchinhas querem dizer que “é do mar”, “a fada transformou os dentes em conchas”, “é uma coleção dela”, “ela troca pelos dentes”, “a fada estava na praia”, “as conchas eram dentes”; as flores querem dizer que “é para procurar ela no jardim”, “ela usa como brincos e anéis”.

Foi um belo e poético e exercício de lógica, imaginação e sensibilidade.

Como finalização do trabalho que aconteceu ao longo do ano, o/a boneco/a-manequim fechou o ano voltando à sua forma original, ou seja, fragmentada, apresentando-se como potencial para novas transformações daqui para frente, podendo vir a ser um tanto de outras coisas que não fizemos neste período e que fizeram parte das intenções iniciais desta turma, mas que, neste período de tempo, não foi possível contemplar. Ele/ela veste apenas um manto negro, com muitas etiquetas penduradas em que estão representados os acessórios e roupas usados por ele/a durante suas transformações, em um esforço de memória visual que possa subsidiar uma posterior narração sobre ele/a. Uma outra parte da sua biografia consta do

livro de pano que construímos. Outras partes, ainda, ficaram retidas em papéis e fotografias. Outras em nossa memória visual, auditiva, sensorial, emocional, vivas e podendo ser recuperadas. Outras ficaram perdidas no tempo e no espaço, lançadas aos quatro cantos.

Para essas crianças, nessa faixa etária (de 6, 7 anos), em que estão se descobrindo e descobrindo o outro, com suas diferenças todas (de gênero, de sexo, de etnia, de classe social, de formas de ver e sentir o mundo, de lidar com as pessoas), a experiência de vestir e des-vestir um boneco, de “fazer-de-conta” ao fazer passar-se por algo ou alguém possibilitou maneiras de ir se aproximando desse processo, discutindo-o, problematizando-o, exteriorizando dificuldades, dúvidas, respostas. O fato de o boneco poder ter mudado de gênero e de sexo, deu, inclusive, maior espaço para que as meninas da turma se colocassem mais efetivamente (oral, corporal e sensivelmente) e fizessem representações do papel feminino no meio social (roupas e acessórios, atitudes e comportamentos), já que a origem masculina do boneco e sua manutenção nos dois momentos iniciais ofereceram maiores possibilidades para a colocação e representação dos meninos e dos papéis masculinos. Poder haver a mudança também foi uma compensação e uma tentativa de equilíbrio nas formas de relação.

As ficções que criamos para o André/Andréia Fernandes, assim como as que criamos para nós, representam algo notável e um tanto de algo intangível: ... “na ficção que cada um cria para si (...) cada corpo é investido de uma história: aquela que cada um narra a si mesmo e que faz de cada ser um mistério” (Inácio Araújo, crítico de cinema).

Enfim, através de brincadeiras e de situações lúdicas – que não significam a ausência de conflitos e confrontos – muitas aprendizagens têm sido possibilitadas e muitas têm ocorrido com diversão e com seriedade. Questionamentos, expressões de sentimentos e sensibilidades, desafios corporais e dramáticos, pesquisas, estabelecimentos de relações, comparações, generalizações e sínteses, tiveram espaço e tempo para aparecerem, desenvolverem-se e transformarem-se (e ainda continuarão ocorrendo a longo prazo).

Imbuídos e permeados por esse espírito é que desejamos encaminhar os próximos trabalhos (ímpares, específicos, particulares, não-repetíveis) e a dar continuidade a um projeto comum que nos une a um projeto coletivo, no qual apreender e aprender o mundo (pela imaginação, pela experi-

ência no real, por tateios, pelo imprevisto e pelo novo) é a busca que nos movimenta. E a escolha de se basear em uma Pedagogia de Projetos tem-nos ajudado a contemplar essa intenção.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, E. de. **Arte lúdica**. São Paulo: Edusp, 1997.

BROUGÈRE, G. **O brinquedo e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

CABRAL, F. “O lúdico e a sociabilidade infantil”, In: **Caderno Ceru**, São Paulo: Edusp, n. 7, série 2, 1986, p. 83-95.

CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, R. S. **Entre nós, o Sol: a infância, a cultura, o imaginário e o lúdico na educação não-formal**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2001.

\_\_\_\_\_. Quem quer entrar pra turma põe o dedo aqui: partilhando experiências e saberes nas relações entre adultos e crianças. In: PARK, M. B. (org). **Memória e movimento na formação de professores: prosas e histórias**. Campinas: Mercado de Letras/CMU, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, P. S. de. “O lúdico na vida cotidiana”, In: BRUHNS, H. T. **Introdução aos estudos de lazer**. Campinas: Unicamp, 1997, p. 11-32.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PRE-SERVICE TEACHER**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:  
TEORIA E PRÁTICA – QUE RELAÇÕES?**  
**TEACHERS IN INITIAL FORMATION PROGRAM: THEORY  
AND PRACTICE - WHICH RELATIONS**

*João F. PRAIA\**  
*Clara VASCONCELOS\*\**  
*Manuel CONCEIÇÃO\*\*\**

**Resumo**

*O presente artigo resulta de um trabalho de investigação que permitiu aprofundar a compreensão da relação entre teoria e prática de ensino. O estudo contemplou uma dimensão formativa, concretizada pela construção e implementação de um Programa de Formação de cariz reflexivo e centrado na prática de ensino. O Programa de Formação optou por privilegiar o Trabalho Laboratorial, como instrumento concebido e desenvolvido pelos professores. Após a aplicação do Plano de Formação, o Trabalho Laboratorial passou a ser implementado numa perspectiva de Ensino Pós Mudança Conceptual (Ensino Por Pesquisa), melhorando substancialmente a prestação dos professores estagiários. Os resultados do estudo permitiram estreitar as relações entre concepções e práticas de ensino.*

**Unitermos:** *Ensino de Geociências, Formação de Professores, Concepções de Ensino, Prática de Ensino, Trabalho Laboratorial.*

**Abstract**

*This article results from a research on the relationship between the theory and practice of teaching. The study contemplated a formative dimension, developed upon the construction and implementation of a Formative Program, which held a reflexive nature and was centred in the*

---

\* Professor Associado no Departamento de Geologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.; Praça Gomes Teixeira, 4099-002 Porto – Portugal - Email: [jfpPraia@fc.up.pt](mailto:jfpPraia@fc.up.pt)

\*\* Professora Auxiliar no Departamento de Geologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; Praça Gomes Teixeira, 4099-002 - Porto – Portugal - Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal - Email: [cvascon@fc.up.pt](mailto:cvascon@fc.up.pt) -

\*\*\* Professor do Ensino Secundário - Escola Secundária de Penafiel nº1, Portugal

*practice of teaching. As the objet of study, the Formative Program chose to privilege the Laboratorial Work, an instrument conceived and developed by teachers. Following the application of the Formative Plan, the Laboratorial work was implemented under a perspective of Post Conceptual Change (Search Teaching), significantly improving the performance of the trainee-teachers. The results of the study allowed a deeper understanding of the relationships between the concepts and practices of teaching.*

**Key Words:** *Earth Science Teaching, Formative Plan, Teachers in Initial Formation, Concepts of Teaching, Practice of Teaching, Laboratorial Work*

A formação de professores não tem favorecido a reflexão reclamada em torno das práticas de ensino em que prevalecem as tendências empiristas-indutivistas (CACHAPUZ *et al.*, 2000; SANTOS & PRAIA, 1991). Assim, os professores, ao longo do seu percurso formativo, questionam pouco, ou nada, as suas concepções de Ciência e permanecem agarrados a perspectivas adquiridas no tempo em que ainda eram estudantes. Mantêm-se afastados das correntes contemporâneas da epistemologia (em que se destacam os contributos da Nova Filosofia das Ciências como, por exemplo, de Bachelard, Popper, Kuhn, Lakatos, Toulmin, entre outros)<sup>1</sup>, que defendem uma concepção de Ciência racionalista de sentido amplo, do conhecimento científico (SANTOS, 1991). Tais professores regulam a sua acção por pensamentos pragmáticos, sempre ligados a situações particulares e descontextualizadas. Como consequência, não têm sido impelidos a reflectir sobre formas alternativas, capazes de ajudar a superar os problemas que a prática de ensino vai levantando. Restringem, cada vez mais, as diversidades de métodos e técnicas às quais recorrem na sua prática de ensino. Muitas vezes, acaba por ser o manual escolar a preencher a quase totalidade das suas necessidades enquanto educadores. Logo, além de funcionar como fonte de referência e de estudo para os alunos, o manual escolar serve, também, para tais professores como guia para a estruturação da aula e como fonte de informação e de organização de actividades. Ao actuarem nesses moldes, assumem-se como meros mediadores de saberes, muitas vezes passivos, não antevendo a necessidade de um conhecimento profundo e construído como saber pessoal, ou seja, de um significativo

---

<sup>1</sup> Embora cada um dos autores referidos apresente especificidades na sua tese, todas partilham de referenciais comuns incidentes num quadro genérico que designados por Nova Filosofia das Ciências.

investimento para a sua Formação Contínua. Pode, mesmo, dizer-se que a condução do processo de ensino-aprendizagem tem sido mais determinada pela dimensão pedagógica, resultante do treino e experiência profissional, do que por uma reflexão epistemológica fundamentada. Segundo Santos & Praia (1991), se o percurso formativo permitir aos professores tomarem consciência da imagem de Ciência que possuem, de a analisar à luz de teorias e de a rectificar (se for caso disso), certamente que terá repercussões mais produtivas e perduráveis, centradas nos processos e, obrigatoriamente, nos produtos – em todo o caso mais sustentadas no tempo. Tem aqui pleno sentido falar de uma aprendizagem significativa, de tipo Ausubeliano, de nível superior.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento das práticas de ensino deve ser aprofundado para tornar possível a realização de uma formação de professores mais válida e pertinente, foi realizado o estudo de investigação que agora apresentamos, e que pretendeu contribuir para reforçar o papel da dimensão epistemológica nas práticas de ensino. Estudos recentes (PRAIA & CACHAPUZ, 1994 e 1998) têm demonstrado que a experiência profissional dos professores, medida pelo número de anos de serviço, não condiciona a tendência empirista que manifestam. Assim, mesmo os professores que fizeram a sua Formação Inicial há pouco tempo, não terão recolhido os benefícios resultantes da inserção da dimensão epistemológica nos currículos universitários. Por conseguinte, os efeitos dessa formação não terão produzido os resultados mais desejáveis para a adopção de atitudes e comportamentos, ou seja, de competências conducentes ao desenvolvimento de práticas de ensino apoiadas por uma reflexão epistemológica contemporânea. Neste sentido, impõem-se mudanças nos processos de Formação Inicial e Contínua de professores, que permitam a progressiva incorporação de componentes fundamentais da Filosofia da Ciência, História da Ciência e Sociologia da Ciência (PRAIA & CACHAPUZ, 1998).

O ano de estágio (último ano do curso de licenciatura e, geralmente, primeiro ano de actividade profissional do aluno, futuro professor) é, do ponto de vista formativo, crucial para o subsequente desenvolvimento da actividade profissional. É, na maior parte dos casos, o primeiro contacto com a prática de ensino e marca, de modo indelével, o pensamento e a acção do professor. Corresponde a um período de desenvolvimento de uma

intensa aprendizagem; preponderante para a construção de um conhecimento contextualizado e, portanto, dotado de um sentido e significado próprios. Na passagem de alunos universitários para estagiários, há uma alteração significativa das crenças, catapultada pela prática de ensino, experiência e contacto com a escola. Pode-se dizer que o mundo das crenças do professor é construído, principalmente a partir da escola e, secundariamente, a partir da universidade (PACHECO, 1995). Ideologicamente, os estagiários passam a estar muito mais próximos do orientador e dos professores com experiência; o que, na maior parte dos casos, determina o seu afastamento dos referenciais teóricos com que foram confrontados na universidade, nomeadamente, no campo científico da Didáctica. Sendo o ano de estágio tão determinante na elaboração das crenças dos professores, seria conveniente que funcionasse de modo a garantir a sua formação como professor, não só mais reflexivos quanto críticos à sua própria actuação.

Segundo Porlán (1995), os programas de Formação Inicial e Contínua devem integrar estratégias que favoreçam a auto-explicitação das suas crenças mais ocultas, enraizadas, estáveis e resistentes à mudança, aquelas que governam realmente as suas práticas de ensino. São elas que proporcionam os momentos de análise, de crítica e de confrontação de tais crenças com outras alternativas decorrentes das investigações educacionais, de forma a impulsionar mudanças e proporcionar o desenvolvimento da escola e dos professores. As exigências actuais são, portanto, bem maiores e envolvem mudanças que não são só de ideias, mas também de atitudes e comportamentos.

Seguindo esta linha orientadora, os Planos de Formação, a incorporar durante o período de Formação Inicial, devem constituir-se em “diapositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos contextos de trabalho, encarando os professores como profissionais reflexivos que se formam, e mudam as suas práticas, a partir de uma actividade de inteligência dos modos de organização e funcionamento dos contextos de trabalho” (CANÁRIO, 1993, p.116-117)

### **O Trabalho Laboratorial no Plano de Formação: uso de laboratório na preparação de docentes em Geociências.**

Tendo por base a problemática equacionada, e a partir de referenciais teóricos apoiados em pesquisa bibliográfica, elaborou-se um Plano de Formação ligado à resolução dos problemas práticos dos professores em for-

mação (professores estagiários) durante a realização de Trabalhos Laboratoriais. A opção pelo Trabalho Laboratorial deve-se ao reconhecimento desta actividade como fundamental no processo de ensino-aprendizagem das Ciências. Também, em conformidade, Cachapuz (1992; *In* PRAIA, 1999) refere-se aos princípios orientadores das práticas dos docentes: (i) para que o Trabalho Laboratorial seja um meio adequado do ensino das Ciências é condição necessária que seja claro para os professores (e alunos) o que dele se espera, bem como compreenderem que nem sempre é o ensino mais eficaz; (ii) a exploração de objectivos de ensino enquadrados na Nova Filosofia da Ciência não pode ser deixada ao “acaso” das situações de ensino na sala de aula; bem o contrário, deve ser intencionalmente levada a cabo; e (iii) uma sala de aula não é um laboratório de investigação (nem os alunos são cientistas) pelo que as estratégias a adoptar têm de ter quer legitimidade filosófica (em particular a dimensão epistemológica) quer pedagógica.

Por outro lado, a análise das práticas de ensino dos professores estagiários incidiu sobre a perspectiva de ensino subjacente à implementação do Trabalho Laboratorial. Relembre-se que o papel do Trabalho Laboratorial tem pressupostos diferentes consoantes a tendência epistemológica em que se fundamenta e, conseqüentemente, a uma dada perspectiva de ensino. Assim, num quadro epistemológico empirista, a experiência científica surge-nos, quase sempre, como simples manipulação de variáveis, deduzindo leis (teorias) a partir dela própria ou da sua sistemática reprodução (PRAIA & COELHO, 1998; PRAIA; CACHAPUZ & GIL-PÉREZ, 2002). Atendendo ao ponto de vista didáctico, o que mais importa são os resultados finais independentemente dos processos da sua obtenção, ou seja, a experiência surge-nos não problemática, não relevando os aspectos mais complexos e difíceis da pesquisa, nem as condições teóricas e técnicas da sua produção. Também, muitas vezes, não se analisa e reflecte no significado da experiência mas apenas no que é previsível que aconteça. Ela surge, quase sempre, como um acontecimento episódico, exageradamente ligada a um cientista pessoalizado, esquecendo os contextos políticos, sociais, tecnológicos e culturais da sua produção. O Trabalho Laboratorial toma, pois, o sentido do fazer sem saber porquê e para quê, o que leva o aluno a ter mais um papel passivo do que ativo, enquanto sentido de sujeito inquiridor e construtor do seu conhecimento. Em termos de perspectivas

de ensino que se fundamentam num quadro epistemológico empirista, podemos resumidamente referir que, numa Perspectiva Transmissiva, o Trabalho Laboratorial é apenas complemento do ensino verbal, de acordo com o qual o aluno limita-se a seguir o guião que lhe é fornecido e a concentrar-se na observação sistemática dos fenómenos para confirmar, e mesmos verificar, as teorias. Numa perspectiva de Aprendizagem Por Descoberta, o Trabalho Laboratorial permite a descoberta do conhecimento, desde que sejam respeitadas as fases ordenadas do método científico e seja efectuada uma observação atenta dos factos.

Num quadro epistemológico racionalista contemporâneo, a experiência científica deve ser guiada por uma hipótese, que procura funcionar, sobretudo, como tentativa da sua rectificação e questionamento - ela interroga, problematiza - conduzindo muitas vezes a outras hipóteses (PRAIA & COELHO, 1998). Sem, contudo, esquecermos que existe uma realidade que, tentativamente, vai-se descobrindo e é exterior a nós próprios (bem sublinhada nas áreas das Ciências Naturais). A experiência enquadra-se num método pouco estruturado, que comporta uma diversidade de caminhos, ajustando-se ao contexto e à própria situação investigativa. Os seus resultados são lidos como elementos (possíveis) de construção de modelos interpretativos do mundo e não cópias (e muito menos fiéis) do real. Como que poderíamos afirmar que a experimentação científica encerra múltiplos factores não apenas tecnológicos, mas culturais e políticos, que condicionam e (re)orientam, mesmo, a actividade de pesquisa, como construção e produção social do conhecimento científico, como empreendimento humano que toma opções e tomadas de posição não neutrais, mas carregadas de valores, incluindo os ético-morais. A experiência enquadra-se num processo não de saber-fazer, mas de reflexão sistemática, de criatividade e mesmo de invenção. A transposição didáctica, realizada com cautelas para não cairmos em simplismos fáceis, deve traduzir-se em sugestões de propostas de actividades de ensino-aprendizagem, que valorizem o papel do aluno no sentido da rectificação dos erros contidos nos seus conhecimentos. Assim, em termos de perspectivas de ensino que se fundamentam epistemologicamente no racionalismo contemporâneo, sabemos que no ensino por Mudança Conceptual, o Trabalho Laboratorial serve para questionar a realidade por meio de modelos interpretativos da mesma, permitindo o estabelecimento da relação entre conceitos teóricos apresentados

pelo aluno com os fenómenos simulados. Apresenta-se, segundo Cachapuz e colaboradores (2000, p.56), como “um meio epistemologicamente adequado para confrontar, questionar ou refutar as ideias erróneas dos alunos”. As hipóteses são elaboradas pelos alunos, a partir da reflexão sobre os conhecimentos teóricos por eles adquiridos. Por sua vez, a observação permite questionar as hipóteses que são, previamente, elaboradas. Numa perspectiva de Ensino Por Pesquisa são enfatizados os aspectos educacionais por meio da visão externalista da Ciência, não só para a construção de conceitos, mas também de valores, atitudes e capacidade, ou seja, de competências. Valoriza-se o conhecimento para a acção, assente em perspectivas sócio-construtivistas, ou seja, Vigotskianas. Estas perspectivas, sendo mais abrangentes, de carácter ecológico, denotam melhores condições de rentabilidade do Trabalho Laboratorial como instrumento privilegiado para a promoção de aprendizagens significativas em Ciências.

A exploração em conjunto das potencialidades inerentes ao Trabalho Laboratorial passa pela consciencialização da perspectiva adoptada e, porventura, da sua reflexão para uma revisão posterior por meio da análise da acção. Assim sendo, a elaboração e aplicação de um Plano de Formação assentes no trabalho Laboratorial permitiu aferir das perspectivas de ensino dos professores subjacentes às suas práticas de ensino, para uma fase posterior e, em última análise, ser possível a mudança de práticas de ensino.

### **Metodologia**

O presente estudo seguiu de perto uma metodologia qualitativa apoiada nas técnicas da entrevista, observação participante e análise documental. De acordo com Maroy (1997, p.151), “para se assegurar a validade factual de uma informação, importa ‘triangular’ dados recolhidos, isto é, devem ser cruzados testemunhos obtidos a partir de fontes diversas. Acrescenta, ainda, que a sua utilidade é maior quando se pretende obter informações factuais sobre uma realidade e não apenas representações construídas por parte de alguém. Por conseguinte, defende a utilização de diferentes métodos de recolha de informação para a obtenção de indicadores independentes de uma mesma realidade. A par do exposto, o cruzamento de dados obtidos, no decurso das entrevistas e no decurso das aulas que foram alvo de observações, possibilitou a confrontação entre as concepções dos professores e das suas práticas lectivas. Deste modo, foi possível detectar

concepções implícitas, que não foram verbalizadas, e também inferir da existência de (in)congruências entre o que os professores, objectos de estudo, diziam e o que concretizavam, efectivamente, nas prática de ensino.

### **Amostra**

Recorremos a quatro professores em formação inicial (estagiários) do grupo disciplinar de Biologia/Geologia da escola secundária pública. Os professores estagiários encontravam-se a concluir o curso de licenciatura em Ensino da Biologia/Geologia, como alunos da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (Norte de Portugal). No quadro I, apresentamos alguns elementos que ajudam a caracterizar os professores objectos de estudo.

### **Quadro I** – Elementos de caracterização da amostra

## PROFESSOR

A cada professor (estagiário) foram atribuídas, no ano lectivo em que se realizou o presente estudo (2001/2002), duas turmas para leccionação - uma do 7º ano de escolaridade (alunos entre os 12 e os 13 anos) e uma do 8º ano de escolaridade (alunos com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos). Além disso, todos os professores estagiários tinham que leccionar algumas aulas numa turma do 10º ano de escolaridade (alunos com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos) - turma da responsabilidade do orientador de estágio.

### **Procedimento**

A recolha de dados consistiu: (i) na observação de duas seqüências de aulas de cada professor estagiário apresentadas numa turma do 10º ano de

escolaridade (antes e após a aplicação de um Plano de Formação); (ii) na análise das respectivas planificações e materiais didácticos utilizados; e (iii) na análise de conteúdo de duas entrevistas a cada professor interveniente, realizadas antes e após o PF.

Antes da recolha de dados, efectuou-se um estudo prévio, que consistiu na realização de entrevistas e na observação de aulas em que foram implementados Trabalhos Laboratoriais relacionados com a Geodinâmica Externa. Este foi aplicado a um grupo de professores (estagiários) pertencentes a um outro núcleo de estágio não participante na actual investigação. Este estudo permitiu, essencialmente, construir o guião da entrevista, reflectir na elaboração do Plano de Formação e, ainda, ajudar o próprio investigador neste tipo de estudo de natureza qualitativa.

Nesta linha de orientação, desenvolveu-se um estudo de investigação-acção, cujo procedimento podemos subdividir, metodologicamente, em três fases: (i) fase pré-Plano de Formação; (ii) Plano de Formação; e (iii) fase pós-Plano de Formação.

Na fase **pré-Plano de Formação** (ver quadro II), procedeu-se à identificação de concepções dos professores estagiários relativos ao Trabalho Laboratorial e à caracterização das práticas de ensino em que foi implementado o Trabalho Laboratorial. Com esses elementos, reconheceram-se as perspectivas de ensino prevaletentes nas concepções e nas práticas de ensino de cada um dos professores objecto de estudo. Também, nesta fase, efectuaram-se análises de conteúdo às planificações e aos materiais didácticos utilizados pelos professores estagiários, à observação naturalista de aulas decorrentes das suas práticas de ensino relativas ao Trabalho Laboratorial, e às entrevistas efectuadas aos professores.

**Quadro II** – Procedimento metodológicos da fase pré Plano de Formação:

Pré-PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as práticas de ensino em que os professores estagiários implementam o TL.</li> <li>- Identificar as concepções dos professores estagiários relativas ao tipo de TL.</li> <li>- Reconhecer as perspectivas de ensino prevaletentes no TL concebido e desenvolvido pelos professores estagiários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo das planificações e dos materiais didáticos desenvolvidos antes da implementação do PF.</li> <li>- Análise de conteúdo das práticas de ensino que antecederam a implementação do PF.</li> <li>- Análise de conteúdo das entrevistas prévias à implementação da PF.</li> </ul>
--------	---	--

Legenda: PF – Plano de Formação; TL – Trabalho Laboratorial.

Na **fase do Plano de Formação** (ver quadro III), como o próprio nome indica, foi construído e implementado um Plano de Formação que teve a duração de seis semanas.

**Quadro III** – Procedimentos metodológicos da fase do Plano de Formação

FASE	OBJETIVO	METODOLOGIA
PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir e implementar um PF reflexivo, com características de raiz construtivista e centrado na prática, capaz de contribuir para aproximar as concepções e as práticas de ensino dos professores estagiários da perspectiva de EPP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise comentada das gravações em vídeo efectuadas sobre as práticas de ensino; análise crítica às planificações e materiais didáticos desenvolvidos na fase precedente; reflexão crítica acerca das entrevistas efectuadas na fase Pré-PF.</li> <li>- Análise e discussão de textos considerados relevantes para a reestruturação da(s) perspectiva(s) de ensino prevaletente(s) no TL concebido e implementado na sala de aula.</li> </ul> <p>Materialização dessa reestruturação mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) a elaboração de novas planificações e novos materiais didáticos;</li> <li>(ii) a simulação de novas práticas de ensino ou trechos dessas práticas.</li> </ul>

Legenda: PF – Plano de Formação; TL – Trabalho Laboratorial; EPP – Ensino Por Pesquisa.

Os princípios orientadores do Plano de Formação basearam-se nas concepções e práticas de ensino detectadas junto dos professores estagiários em relação ao Trabalho Laboratorial. Por outro lado, essa análise centrou-se no desenvolvimento de competências cognitivas. As sessões foram marcadas por uma forte interactividade cooperativa, solidária e co-responsável. O Plano de Formação tinha, ainda, como um dos objectivos principais, propiciar um sentido e significado próprio e contextualizados ao conhecimento construído no confronto com os problemas reais e concretos das práticas de ensino dos professores estagiários. Mais do que prescritivo e apostado no desenvolvimento de competências técnicas, foi direccionado para a reflexão crítica *na e para* a acção.

Na fase **pós-Plano de Formação** (ver quadro IV), avaliaram-se os impactos produzidos pelo Plano de Formação. Assim, procedeu-se a nova caracterização das práticas de ensino em que foi implementado o Trabalho Laboratorial, a identificação das concepções dos professores estagiários relativas ao Trabalho Laboratorial e a identificação das concepções dos professores estagiários. Reconheceram-se as perspectivas de ensino prevalentes nas práticas e nas concepções de ensino de cada um dos professores, e avaliaram-se os efeitos do Plano de Formação nas mudanças a desenvolver ao nível desses aspectos.

**Quadro IV** – Procedimentos metodológicos da fase pós Plano de Formação:

Fase	Objectivos	Metodologia
Pós-PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as práticas de ensino em que os professores estagiários implementam o TL.</li> <li>- Identificar as concepções dos professores estagiários relativas ao tipo de utilização do TL.</li> <li>- Reconhecer a(s) perspectiva(s) de ensino prevalentes no TL concebido e desenvolvido pelos professores estagiários.</li> <li>- Avaliar efeitos produzidos pelo PF ao nível das concepções e práticas de ensino dos professores estagiários relativas ao TL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo das planificações e dos materiais didácticos desenvolvidos após a implementação do PF.</li> <li>- Análise de conteúdo das práticas de ensino que sucederam a implementação do PF.</li> <li>- Análise de conteúdo das entrevistas realizadas após a implementação do PF.</li> </ul>

Legenda: PF – Plano de Formação; TL – Trabalho Laboratorial.

Esta terceira fase desenvolveu-se por intermédio da análise de conteúdo: (i) das planificações e dos materiais didácticos utilizados pelos professores estagiários; (ii) da prática de ensino em que foi implementado o Trabalho Laboratorial por parte dos professores estagiários; e (iii) das entrevistas aos professores estagiários.

### **Análise de dados e discussão de resultados**

No quadro V, encontram-se representadas, em relação aos quatro professores, as tendências evidenciadas pelas análises de conteúdo das planificações, práticas de ensino, materiais didácticos e entrevistas, efectuadas nas fases pré-Plano de Formação e pós-Plano de Formação.

**Quadro V** – Perspectivas de Ensino detectadas nas práticas de ensino nas duas fases:

Legenda: EPT – Ensino Por Transmissão; EPD – Ensino Por Descoberta; EMC – Ensino Por Mudança Conceptual; EPP – Ensino Por Pesquisa.

Os elementos recolhidos na fase pré Plano de Formação revelaram que os professores B, C e D apresentavam concepções conotadas com a perspectiva de Ensino por Mudança Conceptual. Tais concepções foram

descortinadas nas análises de conteúdo efectuadas às entrevistas, planificações e materiais didácticos, que revelaram ser coerentes entre si. A mesma uniformidade não foi evidenciada pelas análises de conteúdo efectuadas nas entrevistas, planificações e materiais didácticos da professora A. Efectivamente, da análise de conteúdo da sua entrevista emergiram elementos do âmbito da perspectiva de Ensino Por Descoberta, enquanto a análise de conteúdo da planificação e dos materiais didácticos revelou a presença de elementos do âmbito da perspectiva de Ensino Por Transmissão. Esta perspectiva foi também evidenciada pela análise de conteúdo efectuada a prática de ensino implementada na fase do pré-Plano de Formação, pelos professores A, B e C. Por sua vez, na análise de conteúdo da prática de ensino da professora D, consubstanciou-se com as suas concepções, ou seja, posicionou a sua acção no âmbito da perspectiva de Ensino por Mudança Conceptual. Destacaram-se, por conseguinte, as incongruências registradas entre as práticas de ensino e as concepções dos professores B e C.

Os elementos recolhidos na fase pós-Plano de Formação não evidenciaram quaisquer incongruências entre as concepções e as práticas de ensino, para nenhum dos professores objectos deste estudo. As análises de conteúdo efectuadas a partir das práticas de ensino, entrevistas, planificações e materiais didácticos construídos nesta fase pelos professores, permitiram associá-los, tendencialmente, à perspectiva de Ensino Por Pesquisa. Reforce-se, neste contexto, a relevância do Plano de Formação, pois só após o seu desenvolvimento crítico, encontrou-se congruência entre concepções e práticas pedagógico-didácticas dos professores em Formação Inicial.

### **Conclusões**

O trabalho desenvolvido serviu para aprofundar a compreensão do funcionamento da Formação Inicial de Professores, ao permitir a recolha sistemática de dados sobre determinados aspectos do percurso formativo de um grupo de professores estagiários. O processo de investigação-acção desencadeado permitiu, em alguns casos, conscientizar da existência de inadequações entre o sistema de conhecimentos detidos pelos estagiários e os contextos da sua aplicação. Noutros casos, possibilitou a consciencialização acerca de alguns desajustamentos entre concepções e

práticas de ensino. Em qualquer uma das situações, a consciencialização foi feita lentamente, numa reflexão conjunta entre orientador e professores (estagiários), evitando o enfoque excessivo nos aspectos negativos, passíveis de diminuir a auto-estima dos formandos. Neste processo de formação, foram focados aspectos respeitantes ao processo de ensino/aprendizagem, tendo, os conflitos cognitivos daí resultantes, servido para estimular a sua implicação na mudança necessária à melhor articulação entre as concepções apresentadas e as práticas de ensino desenvolvidas. Neste sentido, o presente estudo permitiu verificar que a investigação educacional não é só um meio didáctico requerido pelo ensino das relações educativas, mas também condição de formação de uma consciência necessária a uma reflexão epistemológica sobre esse saber e a sua utilização (ESTRELA, 1984, p.27).

Em função da análise e interpretação dos dados obtidos, foi possível concluir que: (i) as concepções e as práticas de ensino dos professores estagiários revelavam defasagem em relação à perspectiva de Ensino Por Pesquisa; (ii) as práticas de ensino dos professores estagiários evidenciavam maior afastamento em relação aos actuais pressupostos da Didáctica das Ciências do que o manifestado ao nível das suas concepções; (iii) a construção e implementação de um Plano de Formação, ligado à resolução dos problemas práticos dos professores estagiários, favoreceu a mudança das suas concepções e a reformulação das suas práticas de ensino; e (iv) os progressos profissionais obtidos após a aplicação do Plano de Formação estimularam a assunção de papéis investigativos no decurso da actividade profissional.

### **Reflexão final**

As discrepâncias apresentadas por este estudo empírico, no que se refere às concepções e práticas de ensino, vão de encontro às evidenciadas por outras investigações levadas a cabo no âmbito da Didáctica das Ciências (ALMEIDA, 1995; COSTA, PRAIA & MARQUES, 1997; SANTOS, 1999; MELO, 2000). Saliente-se, no entanto, o contributo resultante da aplicação do Plano de Formação quer para uma alteração nos referências teóricos que presidem as práticas de ensino, quer ao nível das representações evidenciadas na elaboração das planificações e materiais didácticos. Note-se, sobretudo, que, só após a aplicação do Programa de Formação é

que se encontrou congruência entre concepções e práticas de ensino. Segundo Moreira & Alarcão (1997), o envolvimento dos professores neste tipo de projecto aumenta a responsabilização individual destes pelo seu processo formativo e favorece, em cada um, a interação reflexiva com a acção, com os seus pares e com as suas próprias potencialidades.

A par deste contributo, o estudo possibilitou, ainda, a intensificação de análises que vêm sendo reclamadas na Comunidade Educativa, em geral, e na Educação, em particular. As primeiras respeitantes à relevância da articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos; as segundas, referentes aos méritos do Trabalho Laboratorial na aprendizagem das Ciências. Assim, forneceram indicadores favoráveis à integração de elementos emanados das investigações educacionais nas práticas de ensino, nomeadamente, para render as inegáveis potencialidades do Trabalho Laboratorial na construção de aprendizagens significativas junto dos alunos.

Finalmente, refira-se que, embora a motivação para o prosseguimento de um percurso investigativo no decurso da actividade profissional tenha sido diagnosticada na análise da entrevista do pós-Plano de Formação, sabemos que a sua concretização só pode ser aferida a partir do acompanhamento do processo formativo dos professores. Neste sentido, a formação contínua surge como um elemento a privilegiar e a desenvolver na própria escola. Valorizar a importância da formação de professores nas escolas implica reconhecer, respeitar e potenciar os conhecimentos, a profissão e as capacidades dos professores. Como refere Ruela, C. (1999, p. 43) “a escola é, nesta perspectiva, um lugar de aprendizagem para os professores pela partilha de ideias, de capacidades e de experiências que proporciona”. Importa, pois, nesta perspectiva reforçar o papel do professor como investigador e como profissional reflexivo e crítico, com capacidade para analisar a sua actividade profissional valorizando o valor epistemológico da prática.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. **Trabalho Experimental na Educação em Ciência: Epistemologia, Representações e Práticas dos Professores**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 1995.

CACHAPUZ, A. Filosofia da Ciência e Ensino da Química: repensar o papel do trabalho experimental. Comunicação ao Congresso “**Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**”. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. 1992.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; CARRASCOSA, J. MARTINEZ-TERRADES, F. A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimentos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. Universidade do Minho, pp. 155-195, 2001.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. & JORGE, M. Perspectivas de Ensino. In: A. CACHAPUZ (Org.), **Investigação Educacional em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 107-114, 2000.

CANÁRIO; R. O professor e a produção de inovações, *Colóquio Educação e Sociedade*, v.4, pp. 97-121.1993.

CONCEIÇÃO, M. **Prática de Ensino em Programas de Formação Inicial de Professores. Trabalho Laboratorial no Ensino Por Pesquisa**. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. 2002.

COSTA, N.; PRAIA, J. & MARQUES, L. Práticas curriculares de professores de Ciências: contributos para a sua compreensão. **Educare-Educere**, nº especial, pp. 143-151.1997.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 1984.

MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In C. MAROY & D. RUQUOY (Coord.), **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Coleção Trajetos 39. Lisboa: Gradiva, pp.117-155. 1997.

MELO, N. **Concepções e práticas de Professores estagiários de Biologia/ Geologia sobre o Trabalho Laboratorial**. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2000.

MOREIRA, M. & ALARCÃO, I. A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In: SÁ CHAVES, I. (Org.), **Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora, pp.119-138. 1997.

PACHECO, A. **O pensamento e a acção do Professor**. Coleção Escola e saberes 5. Porto: Porto Editora. 1995.

PORLÁN ARIZA, R. Las creencias Pedagógicas y Científicas de los profesores. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v.3, nº1, pp.7-13.1995.

PRAIA, J. O trabalho laboratorial no Ensino das Ciências: contributos para uma reflexão de referência epistemológica. In **Ensino experimental e Construção de Saberes**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 55-75.1999.

PRAIA, J & CACHAPUZ, A. Para uma reflexão em torno das concepções epistemológicas dos professores de Ciências, Ensinos Básicos (3º Ciclo) e secundário: um estudo empírico. **Revista Portuguesa de Educação**, v.7,nº1, pp. 37-47. 1994.

PRAIA, J & CACHAPUZ, A. Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental. **Revista Portuguesa de Educação**, v.11,nº1,pp. 71-85. 1998.

PRAIA, J; CACHAPUZ, A & Gil-PÉREZ, D. (no prelo) A Hipótese e a Experiência Científica em Educação em Ciências: Contributos para uma reorientação Epistemológica. **Ciência & Educação**, v.8,nº2.

PRAIA, J. & COELHO, J. O Trabalho Prático: da sua crítica à contribuição para uma fundamentação epistemológico-didáctica. **Inovação**, v.11, nº3, pp.145-159. 1998.

RUELA, C. **Centros de Formação das Associações de Escolas**. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.1999.

SANTOS, M. E. **Mudança Conceptual na sala de Aula – Um desafio Pedagógico**. Coleção Biblioteca do Educador 127. Lisboa: Livros Horizonte. 1991.

SANTOS, M. E. **Desafios Pedagógicos para o Século XXI**. Lisboa: Livros Horizonte. 1999.

SANTOS, M. & PRAIA, J. **Dimensão epistemológica no ensino das ciências**. In M. OLIVEIRA (Coord.), *Didáctica da Biologia*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 45-72. 1991.

**OS SABERES PSICOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DO RIO DE JANEIRO (1932-1938)<sup>1</sup>**

**THE PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN TEACHER'S  
FORMATION ON THE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO  
RIO DE JANEIRO (1932-1938)**

*Karina Pereira PINTO\**

**Resumo**

*Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sobre a inserção dos saberes psicológicos na formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1932 a 1938, buscando compreender de que forma a psicologia – com todas as suas diversidades e atravessamentos – atrelava-se à crescente industrialização e aos projetos de modernização do país, estabelecendo-se como um dispositivo legitimador de uma nova concepção de homem.*

**Unitermos:** *Formação de Professores, Saberes psicológicos, História da Educação no Brasil, História da Psicologia no Brasil.*

**Abstrat**

*Our propose was to present an analysis about the insertion of the psychological knowledge on formation of primary teachers on the Instituto de Educação do Rio de Janeiro, between 1932 and 1938, trying to comprehend the way psychology – with all its diversities and complexities – related with the crescent industrialization and the projects of the modernization of the country, establishing itself like a legitimating device of a new conception of man.*

**Key-Words:** *Teacher's Formation, Psychological Knowledge, History*

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte dos resultados obtidos na Dissertação de Mestrado “O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Grande Reforma dos Costumes (1932-1938): contribuições para uma história da psicologia” realizada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ.

\*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da PUC/SP e Mestre em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ.-  
Instituição: PUC/SP - E-mail: karinappinto@bol.com.br

*of Education in Brazil, History of Psychology in Brazil.*

Entre 1932 e 1934 o diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Lourenço Filho, profere um discurso na formatura das professoras primárias, no qual justifica uma renovação educacional nas escolas a partir de transformações sociais:

*“O mundo agitado de nossos dias passa por profundas transformações, que vêm impor ao homem problemas dos mais prementes. Até a um século, ele vinha repetindo, com variantes apenas sensíveis, uma após outra geração, os mesmos instrumentos e recursos (...).*

*Essa lentidão do progresso material permitia uma relativa estabilidade das concepções acerca da vida e do universo (...).*

*Eis que, de súbito, o ritmo se quebra. As aplicações da ciência vieram revolucionar, no decurso de poucas gerações, os modos e as formas de viver (...). Nessas variações de forma e conteúdo, vemos abalarem-se instituições que tínhamos por indestrutíveis, ou definitivamente estabelecidas para servirem à harmonia dos povos e à perfeição humana...*

*Tão profunda mudança devia impor, como impôs, novas funções à escola e veio exigir novas qualidades e características à personalidade dos mestres (...)*”

(LOURENÇO FILHO).

Tratava-se de um período de grandes embates sobre a questão educacional. Dentro de um conturbado cenário brasileiro, que se apresentava desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), várias reformas do ensino aconteciam por todo o país. Uma grande preocupação em torno das questões educacionais encontrava-se em ebulição, pois se pretendia assinalar a diferença entre um “*passado de trevas*” e um “*futuro luminoso*” (CARVALHO, 1989, p. 23), cabendo às escolas a instauração de uma nova ordem. A educação passa a ser pensada como uma das principais soluções para resolver os problemas do país e regenerar a população. Apenas alfabetizar

deixa de ser suficiente, no momento em que se percebe o brasileiro como um povo doente, mestiço, indisciplinado, ignorante e preguiçoso – justamente o oposto das características tão solicitadas para a modernização do país – sendo necessário tomar medidas enérgicas para a formação integral do homem, uma educação que incidisse sobre o corpo e a alma de todos os brasileiros, futuros construtores do país.

Além da preocupação com a população em geral, a educação atuava também como um agente de integração nacional, vista como uma possibilidade de unir os diversos Estados brasileiros em torno de uma mesma cultura, de uma mesma mentalidade, em um verdadeiro “*sentimento de pertencimento*” (LIPPI OLIVEIRA, 1997, p. 186). O país deveria se constituir numa unidade e seu povo em produtores e reprodutores da nação.

“O anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e educadores na década de dez e das suas associações nas décadas de vinte e trinta. O mesmo alvo esteve, então, presente: a distribuição regrada das populações em espaços adequados, a regulamentação controlada do seu lazer e do seu trabalho, a sua reordenação por diversas atividades produtivas” (NUNES, 1993, p. 45).

A escola, e mais tarde os diversos meios utilizados para sua expansão – rádio-educativo, cinema-educativo, bibliotecas públicas etc. – seria a catalisadora da formação da unidade nacional, posição esta intensificada a partir dos anos trinta pela centralização no Ministério da Educação e Saúde Pública. Na década de 1920, ainda há oscilações quanto ao controle da educação pelo governo federal antes da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (BOMENY, 1993), porém, apesar da inexistência desta face centralizadora, há um certo tom preocupante com o construir da nação advindo de um grupo de intelectuais – bastante amplo e não-homogêneo – que, aos poucos, vai ocupando um espaço antes predominantemente da igreja católica. A hegemonia exercida pelos católicos, nos primeiros anos da república, vai perdendo força e sendo “invadida” por este grupo de intelectuais, que pretendia assumir as instituições educacionais (NUNES, 1993). Isto fica bem claro com as reformas do ensino que ocorreram nos

Estados e no Distrito Federal: em 1920, Sampaio Dória realiza a primeira das reformas regionais, em São Paulo; em 1922/1923, Lourenço Filho sai de São Paulo para fazer a reforma no Ceará; em 1924, Anísio Teixeira, na Bahia; entre 1925 e 1928, José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte; entre 1926 e 1928, Francisco Campos dá início à reforma em Minas Gerais; em 1927/1928, Lisímaco Costa, no Paraná; e, entre 1927 e 1930, Fernando de Azevedo no Distrito Federal (BOMENY, 1993). Estes reformadores tinham em comum não apenas o intuito de organizar o país a partir da educação, mas, também, o fato de serem, em maior ou menor grau, adeptos das propostas e projetos de uma dada vertente educacional, em especial aqueles vinculados aos princípios do movimento da Escola Nova (PATTO, 1996; GHIRALDELLI JR, 1994).

Dentre as reformas apontadas acima, a realizada por Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro – então Distrito Federal –, revelou-se bastante importante e significativa (LEMME, 1985; BOMENY, 1993). Em janeiro de 1927, Fernando de Azevedo é nomeado Diretor da Instrução Pública pelo Prefeito Antônio Prado Júnior e apresenta um projeto de reforma para as escolas primárias. Este projeto, transformado em Lei de Ensino pelo decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928 (SILVEIRA, 1954; NUNES, 1985), pretendia normatizar as escolas primárias de forma extremamente minuciosa, controlando toda sua organização e funcionamento, além de transformá-las

“em escola[s] do trabalho, em que a alfabetização se completasse em um ensino técnico elementar, talhado ao sabor das necessidades econômicas da região em que estivesse[m] instalada[s] e que fornecesse[m] uma formação moral, higiênica e social” (NUNES, 1985, p. 100).

O projeto de Fernando de Azevedo não teve uma aceitação pacífica, muito pelo contrário, sua trajetória foi bastante tumultuada até sua aprovação (NUNES, 1985). Um dos pontos mais polêmicos do projeto, segundo Nunes (1993), recaía na proposta de quebra da hierarquia do magistério – os professores adjuntos e os catedráticos passariam a ter uma denominação única: professores primários –, o que diminuiria as chances de troca de votos por promoções docentes, dentre muitas outras coisas. Apesar da grande resistência pela aprovação, o projeto foi transformado em Lei do Ensino em 1928.

Como consequência, a aprovação da lei acarreta uma reestruturação da Diretoria da Instrução Pública, fortalecendo e centralizando o poder de decisão nas mãos do diretor-geral, além da estruturação da carreira de magistério, a partir da instituição de concursos públicos e da proibição de estabelecer escolas em prédios residenciais. Durante a gestão de Fernando de Azevedo, é assinado um contrato para a construção de dezesseis prédios escolares no Distrito Federal, e um grande terreno na rua Mariz e Barros é desapropriado para que seja construído um prédio próprio para a Escola Normal (NUNES, 1985, 1993). Esta, por sua vez, recebe os reflexos diretos da reforma do Distrito Federal, uma vez que, para haver uma transformação nas escolas primárias, é necessário que um investimento mais profundo recaia sobre a formação dos professores. Assim, ao mesmo tempo em que uma reforma geral nas escolas primárias se estabelece com uma série de normatizações pedagógicas que apontam, claramente, uma tentativa de transformação das escolas tradicionais, a Escola Normal também passa por uma reforma que remodela suas estruturas. Deixa de ser um curso ginásial, no qual constam algumas cadeiras pedagógicas, para tornar-se um curso de preparação profissional.

A Escola Normal, com a reforma, volta-se para a formação de técnicos *“de espírito aberto às novas idéias educativas”* (ACCÁCIO, 1993, p. 85), o que não quer dizer que estivesse privilegiando a questão técnica. Fernando de Azevedo, ao elaborar o projeto de reforma do ensino, preocupava-se, sim, com a questão do método, porém não o considerava objetivo central de sua reforma. Sua ênfase centrava-se na formação moral e higiênica dos alunos, fossem eles das escolas primárias ou da formação de professores. Com este objetivo, ocorre a remodelação da Escola Normal, abrangendo uma reorganização do quadro de professores – na qual alguns foram aposentados compulsoriamente (SILVEIRA, 1954) –, uma mudança na estrutura do curso e uma reformulação curricular, que tornou o ensino de psicologia obrigatório e incluiu quatro novas disciplinas: desenho, música, trabalhos manuais e educação física (NUNES, 1985).

Fernando de Azevedo, durante sua gestão na diretoria de instrução pública do Distrito Federal (1928-1930), busca uma reorganização do quadro educacional, por meio da constituição de uma nova mentalidade sobre o papel das escolas que, primeiramente, teriam que se desligar de seus vínculos familiaristas. A escola deveria tornar-se um instrumento

prioritariamente cívico, símbolo do amor à raça e à pátria brasileira (NUNES, 1993). Dentro deste pensamento, Fernando de Azevedo obtém, a partir do projeto de reforma, a concessão para construir dezesseis prédios escolares no Distrito Federal, dentre os quais estaria o da Escola Normal. O prédio da Escola Normal, construído em um grande terreno na Rua Mariz e Barros, seria representante dos ideais de transformação preconizados pelos reformadores da educação que se encontravam espalhados por todo o país. Tratava-se de um prédio grandioso, como o descreve um artigo não assinado, de 1934:

“A construção, em rigoroso estilo tradicional brasileiro, é considerada um dos monumentos da cidade, pelas proporções e acabamento. O corpo central, em três pavimentos, aloja as dependências de administração e as de ensino. Sesenta e quatro salas são ocupadas em aulas e laboratórios; quatorze com a administração; três com a biblioteca; quatro com o serviço médico e dentário. Aos lados do corpo central acham-se o ginásio de educação física e o Auditorium (salão de festas e reuniões). Em pavimento isolado, funciona o Jardim de Infância. A construção ocupa uma área de 7400 metros quadrados, em terreno de 17800 metros quadrados” (S/AUTOR, 1934).

Além da Escola Normal que se abrigava no corpo central do prédio, havia, no mesmo terreno, a escola primária, que ocupava o primeiro andar do prédio principal, o jardim de infância, em um prédio anexo, e o curso complementar. A proximidade entre a escola primária e o curso normal demonstrava uma tentativa explícita na renovação da formação docente, já que a primeira seria o campo de aprendizagem e treinamento para os alunos da segunda.

Em outubro de 1930, o presidente Washington Luís é deposto e Getúlio Vargas assume o governo provisório. Adolfo Bergamini é nomeado interventor do Distrito Federal e Fernando de Azevedo é substituído, respectivamente, por Osvaldo Orico e Raul de Faria – opositores ferrenhos da reforma estabelecida (ACCÁCIO, 1993). Sindicâncias administrativas são realizadas a partir da acusação sobre má utilização do dinheiro público

pelo presidente, e Fernando de Azevedo também sofre acusações tendo em vista a construção do prédio da Escola Normal (NUNES, 1985). A grande movimentação educacional do período da gestão de Fernando de Azevedo na diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal permaneceu estagnada durante a intervenção de Adolfo Bergamini, sendo retomada apenas com a substituição deste pelo prefeito Pedro Ernesto Baptista, que nomearia Anísio Teixeira para o cargo antes ocupado por Fernando de Azevedo (LEMME, 1985).

Anísio Teixeira assume a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal em outubro de 1931, pretendendo dar continuidade e implementar melhorias ao trabalho de seu antecessor. A partir de uma visão própria sobre as questões educacionais, Anísio Teixeira prosseguirá com a reorganização do sistema educacional e da formação do professorado. Em 19 de março de 1932, o prefeito Pedro Ernesto Baptista assina o decreto 3810 e transforma a antiga Escola Normal e seus estabelecimentos anexos em Instituto de Educação. Para dirigir um Instituto que se pretendia modelo de formação de professores, fora chamado Lourenço Filho. Sua experiência no campo educacional abrangia desde a Reforma da Instrução Pública no Ceará, a cátedra de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de São Paulo, a organização da Biblioteca de Educação até a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro tinha por finalidade oferecer educação para ambos os sexos na Escola Secundária, além de organizar cursos de continuação e aperfeiçoamento de professores. Em sua estrutura geral, o Instituto era composto por uma Escola Secundária e uma Escola de Professores, possuindo esta, em anexo, um Jardim de Infância e uma Escola Primária, destinados à explicação, demonstração e prática de ensino para a formação de professores primários. O Instituto, nesta época, era um complexo educativo que abrangia vários níveis de ensino, estando todos interligados pela idéia de uma formação adequada aos mestres. Para que se pudesse cursar a Escola de Professores, um dos requisitos era ter cursado a Escola Secundária do próprio Instituto que, por sua vez, apresentava um rigoroso sistema de admissão de alunos, montado para servir já como processo seletivo a quem quisesse, posteriormente, prosseguir os estudos de formação de professores. A Escola Secundária apresentava-se dividida em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o

complementar, de um ano ou dois anos, dependendo da especialidade a ser seguida pelo futuro mestre. Esta formação, acrescentada aos dois anos da Escola de Professores, garantia ao futuro mestre pelo menos oito anos de estudos.

A renovação educacional podia ser observada na materialidade das diversas práticas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que lançava sobre a figura dos novos professores primários a responsabilidade da construção de uma nova ordem social. Os futuros professores deveriam ser preparados a partir de determinados preceitos morais e higiênicos, tendo com isso um objetivo muito claro: a formação das crianças que frequentam as escolas – futuros adultos trabalhadores – a partir de novas concepções.

Os alunos da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, desde sua entrada na Escola Secundária do mesmo, preparavam-se para ter o “*espírito sadio*” que, depois de pelo menos oito anos de estudo, espera-se estar bem consolidado, pois deveriam carregar consigo as sementes das novas idéias educacionais, e aos quais os novos tempos passavam a exigir muito mais que “*cultivo geral, mais ou menos extenso*”. Segundo Lourenço Filho, para que o professor primário “*possa cumprir a missão social que realmente lhe cabe, é forçoso exigir dele, sobre base de cultura geral suficiente, uma sólida preparação tecno-profissional*” (LOURENÇO FILHO, 1932). É importante enfatizar, no entanto, que a questão da técnica, apesar de supervalorizada, encontra validade no Instituto de Educação apenas quando um outro ingrediente está presente: o conhecimento sobre o aluno. Lourenço Filho chama tal fato de “*relação conveniente*”, isto é, o método só tem validade quando estiver referido ao “*educando e [à] finalidade a atingir nele, por processos compatíveis com o seu estudo de desenvolvimento*” (LOURENÇO FILHO, 1932). Nesse aspecto, o estudo da psicologia torna-se indispensável à formação dos professores.

A formação de professores primários do Instituto de Educação tinha como objetivo “*formar professores conscientes de sua missão, não só capazes de realizar, mas também de entender os fundamentos de seus processos de ação, e capazes de perceber quais as modificações que a experiência venha a aconselhar, em vista das diferenças individuais dos alunos, ou dos grupos sociais em que eles vivam*” (S/AUTOR, 1934). Visava à preparação de professores para dois segmentos da educação elementar: para os três primeiros anos (1º, 2º e 3º), e para os dois últimos (4º e 5º).

Essa diferenciação “*se impõe, não somente como uma necessidade da organização escolar, diversa em um e outro período, como ainda pela transição psicológica e de desenvolvimento físico dos alunos*” (DISTRITO FEDERAL, 1932). O professor deveria ter preparo específico para lidar com determinados grupos de crianças e com diferentes graus do ensino elementar.

Para tal, as matérias ministradas na Escola de Professores eram organizadas de forma a permitir um melhor aproveitamento, variedade de matérias e distribuição de tempo mais eficiente. As matérias eram as seguintes: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Matérias de Ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais), Introdução ao Ensino, História da Educação, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Orfeão, Educação Física, Prática de Ensino (Observação, Participação e Direção de classe), Educação Comparada, Testes e Medidas, Filosofia Educacional. Durante os dois anos de curso de professores primários, somente as matérias que importavam à formação eram ministradas. O primeiro trimestre seria comum para todos os programas, contendo cursos gerais e de introdução, e estaria voltado para uma visão geral do magistério, permitindo uma posterior escolha quanto aos segmentos do ensino a seguir. No segundo, terceiro, quarto e quinto trimestres, desenvolveriam-se os cursos de especialização, enquanto que ao sexto trimestre estariam reservados cursos mais gerais de educação “*destinados a sintetizar para o estudante os conhecimentos especializados adquiridos, bem como dar-lhe a visão social e filosófica de seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam*” (DISTRITO FEDERAL, 1932).

No primeiro ano da formação de professores primários eram ministradas as matérias fundamentais, e no segundo, as de aplicação. As Matérias de Ensino, iniciadas no final do primeiro ano, tornam-se intensivas no segundo ano. “*Nesse estudo, que compreende a Seção de Matérias de Ensino Primário, está talvez a maior originalidade do sistema e a garantia da formação do mestre, em novos moldes*” (LOURENÇO FILHO, 1937-a). Trata-se de um modelo aplicado pelos *Teachers Colleges* americanos, que não se restringe à simples didática ou metodologia e é responsável pela união entre a teoria e a prática, relacionando os cursos de fundamentos com os de aplicação.

Outra matéria de grande importância na Escola de Professores é a Prática de Ensino, considerada o eixo da formação de professores primários e para onde todas as demais matérias deveriam convergir. A Prática de Ensino visava fazer com que o futuro professor compreendesse tudo quanto pudesse atuar sobre as crianças, situações estas muito complexas, tais como: *“teor geral da classe, situação material, estado biológico das crianças, situações psicológicas dominantes, aprendizagem anterior (...), costumes da localidade do bairro”* (LOURENÇO FILHO, s/data-b), etc. Ao longo do curso de Prática, o futuro professor deveria buscar uma ação contínua que fosse *“realmente educativa, bem planejada e metodicamente exercida”*. Para tal, a matéria deveria oferecer ao professor a oportunidade de aprender a criar, a esclarecer e fortalecer atitudes que o fizessem transformar e conduzir situações em um determinado sentido. A Prática de Ensino estaria voltada para o treinamento das novas técnicas educacionais baseadas nos caracteres biológicos e psicológicos das crianças, relacionando-os com os aspectos sociais. Um aprendizado que tinha a intenção de desenvolver uma espécie de sensibilidade no aluno-mestre para com *verdades* biológicas e, principalmente, psicológicas acerca da infância e de seu aprendizado.

A Prática de Ensino era dividida em três períodos ao longo do segundo ano da formação de professores primários: de observação, de participação no ensino e de direção de classe. O primeiro período, de observação, tinha como objetivo levar o futuro professor a estabelecer contato com o que chamam de “situação de classe”, seja em seu aspecto material, em sua organização e em seus elementos de ensino – quadro negro, livros etc -, seja com sua *“expressão humana”*, isto é, seus alunos, sua vida social, *“e principalmente em seu ambiente psicológico”* (S/AUTOR, 1937). Na fase de participação do ensino, o aluno participava de vinte a trinta minutos dando aula, enquanto a professora da turma e sua assistente o observavam. O aluno-mestre deveria entrar em contato com a classe por prazos limitados, de forma a manter uma situação que estivesse de antemão estudada e planejada, tendo como objetivo *“a situação geral que o futuro mestre deveria saber defrontar e resolver a contento, de forma produtiva ao desenvolvimento intelectual e moral das crianças”* (LOURENÇO FILHO, s/data-b). No terceiro período, de direção de classe, as turmas primárias eram completamente entregues ao aluno-mestre, para que este desenvolvesse a

capacidade de realizar um trabalho criativo estritamente de acordo com os interesses dos alunos. Um outro objetivo da direção de classe seria o de “*levar o futuro mestre a interessar-se pelo estudo objetivo da criança e, em especial dos alunos-problema, pelo estudo particularizado de sua situação doméstica, estudo de saúde e fase de desenvolvimento mental*” (S/AUTOR, 1937, grifo no original).

Tanto a Prática de Ensino quanto as Matérias de Ensino eram amplamente fundamentadas em estudos de psicologia. Aliás, esta era uma das bases principais de toda renovação educacional que se apresentava desde a década de 1920 em vários estados brasileiros e no distrito federal. Um excelente documento para esclarecer tais princípios da nova proposta educacional é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado no ano de 1932. O lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova veio a acirrar a disputa pela hegemonia educacional entre grupos designados como “católicos” e “liberais”, principalmente em relação à bandeira levantada pelos Pioneiros: escola obrigatória para todos, laica e gratuita. Porém, ao contrário do que o próprio Manifesto procura mostrar, ele está inserido no pensamento da época e não se constitui de forma independente dos outros acontecimentos sociais, mas em uma rede de relações complexas. No grupo dos Pioneiros havia liberais elitistas, liberais igualitários, socialistas, dentre outros, que se uniram pelo debate político sobre a educação. Não era, portanto, um grupo homogêneo, sendo o termo “liberal” apenas um “*arcabouço formal*” que os designava (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 42). O grupo, que ficou conhecido como os “Pioneiros”, deixou registrado um posicionamento político, que reuniu vários intelectuais de correntes ideológicas diversas por meio de uma aliança, sobre os princípios gerais dos rumos que deveriam tomar a educação brasileira e a modernização da sociedade (XAVIER, 1993).

O Manifesto foi lançado em de jornais em março de 1932 e obteve uma ampla repercussão. Uma das estratégias para sua divulgação foi a escolha seletiva de seus signatários: um grupo de seis jornalistas fez parte da escolha, dentre eles Cecília Meireles, responsável pela seção de Educação do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Júlio de Mesquita Filho, diretor do Jornal Estado de São Paulo; e Roquette Pinto, fundador da primeira estação de rádio brasileira, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que divulgava programas de cunho educativo. Anísio Teixeira e Lourenço

Filho, respectivamente Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e Diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, também estavam presentes como signatários do Manifesto, o que nos aponta alguns rumos no Instituto de Educação. Os demais signatários – em um total de vinte e seis<sup>2</sup> – participaram pelos mais diversos motivos: pela causa que o documento representava, como legitimação para sua atuação profissional, etc. É importante ressaltar, no entanto, que o Manifesto, apesar de ser assinado por um grupo, não foi uma construção coletiva (XAVIER, 1993).

“A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimo, segundo a qual o educando é ‘modelado exteriormente’ (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de ‘dentro para fóra’, substitue o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (TEIXEIRA, 1984).

A nova doutrina é a busca de um novo ângulo para as práticas escolares por meio do método ativo, isto é, que fornece à criança um meio supostamente “*vivo e natural*” para que o aprendizado aflore pela experiência pessoal favorável aos seus interesses e suas necessidades. O Manifesto cria uma dualidade educacional, chamando de ensino tradicional tudo aquilo que não é a proposta educativa que apresenta – o novo. Desta forma, contrapondo-se ao que chamam de “educação tradicional” e às suas propostas “*exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas*”, apresentam a Escola Nova com suas bases estruturadas através da “*atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo*”. A distinção fundamental entre a “escola nova” e a “educação

---

<sup>2</sup> Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova são: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

tradicional”, segundo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encontra-se em suas bases, e não apenas nos chamados métodos ativos. O que fundamenta a escola nova, portanto, é:

“o factor psychobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, ‘graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas’” (TEIXEIRA, 1984).

Através de uma educação fundamentada “psychobiologicamente” havia a necessidade de se alterar também os programas escolares, antes organizados por uma lógica formal, e agora por uma ordenação psicológica. Toda a estrutura escolar deveria passar a ser pautada pelos princípios biológicos e psicológicos, sendo os alunos selecionados a partir de medidas sobre o que eram consideradas as “aptidões naturais”: construía-se um indivíduo dotado de características *natas*, passíveis de *desvendamento* por meio dos saberes biológicos e psicológicos, e a escola deveria se adaptar a este indivíduo.

Um programa sobre Psicologia da Aprendizagem do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no qual se apresentam as “Contribuições da Psicologia ao Problema do Método”, é definido não como uma receita, mas como uma questão que se estabelece relacionando o educando a três fatores: “a) em determinado gráo ou nível de evolução; b) apresentando tais ou quais aptidões; c) submetidos a leis genéticas de organização [sic] da conduta” (LF/TF, s/data). A psicologia deveria, portanto, contribuir adaptando as situações descritas aos meios educacionais, por intermédio de diagnósticos, medidas e da constituição de novas sensibilidades.

Dentro este contexto, uma das contribuições da psicologia, em relação aos métodos educacionais, apresentava-se na aplicação de testes, na seleção de alunos e sua separação em classes diferenciadas, conhecidas como classes homogêneas. Esta prática estava presente no Instituto de Educação, conforme podemos verificar nos registros da Escola Primária e do Jardim de Infância, constituindo-se num assunto de suma importância para a educação infantil. Helena Mandroni, professora da Escola Primária do

Instituto de Educação, não discorre sobre testes psicológicos, mas sobre provas que revelam o nível de maturidade dos alunos – os testes ABC, elaborados por Lourenço Filho. Estas provas estariam sendo aplicadas nas escolas primárias do Distrito Federal desde 1934 e não pretendiam medir nenhuma aptidão específica, mas sim a disponibilidade de recursos de cada aluno. Mais importante do que a idade cronológica ou a idade mental, era descobrir o “*nível de maturidade*” do aluno, para que a aprendizagem pudesse se adaptar melhor às suas condições de desenvolvimento (MANDRONI, 1936).

Helena Mandroni, ao falar da organização dos alunos de acordo com o resultado de testes, explica o motivo de utilizar o termo “classe seletiva”, ao invés de “classe homogênea”: as classes são organizadas nas categorias forte, média e fraca. As classes forte e fraca apresentam uma variação muito grande em relação à pontuação máxima e a mínima de seus alunos nos testes – 9 pontos de diferença na classe forte, e 6 pontos na fraca – sendo a turma média a única que considera realmente homogênea, com uma variação de apenas 3 pontos. No artigo “Como ensinei a ler uma classe ‘forte’, selecionada pelos testes ABC”, Helena Mandroni discorre sobre sua turma:

“Não podia considerar todos meus alunos como iguais. Deveria analisar o perfil da turma, como um todo, e devia também estudar o psicograma relativo a cada aluno. Havia diferenças sensíveis, dignas de nota. Deveria talvez usar de exercícios diferentes, para alguns, diversamente motivados também” (MANDRONI, 1936).

Por meio de um ensino individualizado, que leva em consideração as condições psicológicas do aluno, a professora encontraria a melhor maneira de educá-lo segundo determinados padrões de normalidade. Este ensino, porém, deveria sempre estar adequado aos interesses e gostos das crianças, para que elas fossem domesticadas de forma prazerosa e, se possível, imperceptível. Este tipo de educação podia ser observado nos mais diversos âmbitos da vida da criança, desde hábitos corriqueiros como a forma de vestir-se e postar-se, até questões mais objetivas, como aprender a ler e escrever. Helena Mandroni discorre sobre o ato da escrita de seus

alunos da “classe forte”: “A incapacidade de coordenação dos movimentos finos ou delicados da escrita encontrou solução nos exercícios sistemáticos de caligrafia muscular, em que o ritmo, marcado por meio de cânticos e frases adaptadas a uma situação interessante, despertava o gosto pelo trabalho” (MANDRONI, 1936).

O ensino, por intermédio de atividades prazerosas para a criança, apresentava resultados acima do esperado, como nos mostra a mesma autora: *“o interesse era de tal modo vivo que, muitas vezes, foram destacadas mais de uma letra por dia”*. Uma vez despertado este ânimo nas crianças, a professora tinha que passar para outra etapa do ensino: direcionar a aprendizagem. *“Já agora tinha que limitar um pouco a liberdade da turma no construir as sentenças, guiando-as, sem que percebessem, para o fim particular que eu desejava, enquadrado no propósito geral da turma”*. Por se tratar de uma classe de alunos “fortes”, a turma demonstrava, com certa facilidade, grande interesse pelas atividades propostas, o que *“tornou o trabalho mui fácil aos alunos e à professora”*. Helena Mandroni termina seu artigo falando o quanto é proveitosa a seleção de alunos, levando o professor a se despreocupar com questões “secundárias” ao ensino da leitura: *“a própria disciplina tornou-se tão natural, que não houve necessidade de qualquer preocupação com ela. Parece que isso era devido à possibilidade que tinham os alunos de vencer os exercícios propostos, sem grande fadiga e dificuldade”* (MANDRONI, 1936).

Após esta conclusão de Helena Mandroni, temos que relembra que a turma pela qual estava encarregada era a “classe forte”. A própria autora revela a diferença explícita entre as turmas “forte” e “fraca”:

“A simples inspeção, por um olhar, dos grupos de crianças de uma e outra turma bastaria para concluir: esta é a classe fraca, aquela é a forte. O físico o denunciava: na primeira, crianças mal nutridas, abatidas, algumas excessivamente tímidas ou apáticas, outras excitadas; na outra, crianças mais normalmente nutridas, alegres, vivazes, mais capazes de ouvir e de atender” (MANDRONI, 1936).

No artigo intitulado “Como ensinei a ler a uma classe ‘fraca’, selecionada pelos testes ABC”, de Nair Vianna Freire, professora da Escola Pri-

mária do Instituto de Educação, a autora descreve um caminho que deve ser percorrido com a “classe fraca” diferente daquele da professora da “classe forte”. Em uma observação prévia de sua turma, Nair Freire diz que “*a classe dava a impressão de uma turma de anormais da inteligência*” (FREIRE, 1936). No entanto, com uma avaliação mais detalhada, podia-se ver que as crianças não eram anormais, mas apresentavam um grande prejuízo em relação à saúde, sendo umas subnutridas, com debilitações físicas, outras com enfermidades adquiridas ou congênitas, além daquelas que apresentavam problemas em relação aos pais (castigos corporais, todas as vontades satisfeitas etc.). Era necessário, portanto, tomar outras providências com essas crianças, antes de iniciar o ensino da leitura.

“Se as condições iniciais de maturidade e saúde eram más, e se o objetivo final era ensinar a ler, escrever e contar, o objetivo imediato devia ser: dar tratamento médico, desenvolver a capacidade motora, ministrar exercícios corretivos para melhoria das demais condições para a aprendizagem. Sem dúvida, as más condições de saúde eram a causa, sinão a única, a maior, das deficiências encontradas” (FREIRE, 1936).

A turma descrita possuía alunos entre cinco e dez anos de idade, e apresentava necessidades urgentes quanto aos cuidados com saúde e alimentação. Nair Freire, no entanto, destaca que apenas os cuidados físicos não eram suficientes e que deveriam ser combinados com um tratamento pedagógico que tivesse como objetivos “*dar atitude normal de vida social; capacidade de atenção e interesse pelo trabalho escolar*” (FREIRE, 1936), e também um tratamento social voltado para o desenvolvimento de hábitos mais adequados, uma vez que “*a maioria dos alunos não mantinha atitude conveniente entre seus colegas*”. Desta forma, o suprimento dos cuidados médicos e alimentares foram imediatamente solicitado pela Diretora da Escola Primária, enquanto a professora desenvolvia as outras necessidades com seus recursos em sala de aula. “*Esse ajustamento foi sendo conseguido pela própria criação de hábitos, por conselhos e advertências, ordens quando necessárias, e tal fosse o aluno*”. Nair Freire aponta os resultados obtidos com a “classe fraca” como além das expectativas, uma vez que, satisfeitas as urgências médicas e sociais, a aprendizagem da

leitura pôde ser desenvolvida baseada em um projeto no qual o ensino era feito todo por brincadeiras, sob a base dos aprendizados que tinha em psicologia. “A *aprendizagem, motivada assim por um projeto vivido pelas crianças, entusiasmava-as e ia dando bastante resultado*” (FREIRE, 1936, grifos no original). Os artigos de Helena Mandroni e Nair Freire apontam para caminhos que os alunos da Escola de Professores do Instituto de Educação iriam trilhar. A matéria Prática de Ensino, referida anteriormente, levaria os futuros mestres à vivência da “*situação de classe*” (S/AUTOR, 1937), a partir da qual deveriam saber lidar com as crianças a partir de suas aprendizagens prévias sobre psicologia.

Em um programa para o curso de Psicologia Educacional da Escola de Educação<sup>3</sup> do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Lourenço Filho deixa bem claro a questão da psicologia servir de instrumento para a educação. Eis os objetivos do programa:

- “a) habilitar o futuro professor a compreender a evolução do comportamento da infância, em suas fases de maior significação;
- b) dar-lhe a compreensão da aprendizagem, especialmente escolar, pela análise de suas condições e verificação de seus efeitos;
- c) habilita-lo a intervir na aprendizagem, especialmente escolar, pela análise de suas condições e verificação de seus efeitos;
- d) leva-lo a observar e a compreender as diferenças individuais de comportamento, especialmente daquelas que mais diretamente importem à aprendizagem;
- e) familiariza-lo com o uso dos meios práticos para o diagnóstico dessas diferenças;
- f) concorrer para que o futuro professor compreenda as condições, gerais e particulares, de seu próprio comportamento, e possa orientá-lo num sentido de crescente desenvolvimento e ajustamento social” (LOURENÇO FILHO, 1937-b).

O professor deve ficar habilitado para “intervir na aprendizagem”, utilizando-se da psicologia, que lhe fornece instrumentos para “conhecer o

---

<sup>3</sup> Em 1935, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro é incorporado à Universidade do Distrito Federal, e a Escola de Professores muda seu nome para Escola de Educação.

homem”. Estes instrumentos variam desde testes com medidas estatísticas até a observação apurada e treinada cientificamente. No mesmo programa, Lourenço Filho indica como deve se dar o processo de trabalho: primeiramente o professor de psicologia educacional deve expor a matéria indicando problemas que levem seus alunos à pesquisa bibliográfica e à discussão. Os alunos, após análise bibliográfica, responderiam inquéritos a partir da observação direta no Jardim de Infância e na Escola Primária. Cada tarefa proposta deveria sempre ser seguida de discussões sobre o que fora realizado. Após um aprendizado prévio sobre observação, os alunos passam para a etapa da experimentação, na qual tomam conhecimento, por meio de experiências, sobre aprendizagem motriz, ideativa e condicionamento, além do uso de testes psicológicos e pedagógicos.

Em documento que discorre sobre a inserção do Instituto de Educação na Universidade do Distrito Federal, há um trecho que abrange o preparo em psicologia dos alunos da Escola de Educação:

“A preparação psicológica consta do estudo da psicologia infantil, do ponto de vista genético; da psicologia da aprendizagem e da psicologia diferencial (testes e medidas). Não há predominância nos estudos de laboratório com aparelhos. Há grande cuidado em levar os estudantes ao hábito da observação clínica e do uso dos testes. As experiências sobre psicologia da aprendizagem são feitas com grupos de alunos das escolas de demonstração, de modo seriado” (S/ESP, 1935).

O que mais comumente ouvimos falar sobre a psicologia nas escolas da década de 1930 é a utilização de testes e a formação de classes homogêneas. Estes dois aspectos estão, de fato, presentes naquele contexto, no entanto, o que se encontra como base disto, é uma determinação quanto ao funcionamento humano legitimado por um discurso da verdade. Conforme o documento acima, os estudantes devem formar o hábito da “observação clínica” e do uso de testes. Deter-nos-emos no primeiro fator: observação clínica. Isto quer dizer que o futuro mestre deve formar, em si próprio, uma capacidade de julgamento sobre o que é visível no outro (o que não é visível, obtém-se com os testes). Para realizar este julgamento, é preciso que

tenha um certo parâmetro da normalidade – justamente o que a psicologia educacional fornece.

Ao futuro mestre são ditadas verdades – legitimadas cientificamente por experimentos – sobre o funcionamento humano: como se desenvolve biológica e psiquicamente, como se dá a aprendizagem ao longo de seu crescimento, e de que modo as diferenças individuais interferem na infância escolarizada. Vejamos como uma criança é definida em um curso de Psicologia Educacional sobre a “Compreensão atual da infância”

:“a) a criança se desenvolve naturalmente, passando por um certo número de estádios que se sucedem em ordem constante (Lei Biogenética);

b) o exercício de uma função é condição de seu desenvolvimento e do aparecimento de outras funções superiores;

c) a criança não deve ser considerada em si mesma, como um sêr imperfeito: é um sêr adaptado a circunstâncias que lhe são próprias;

d) embora apresentando estádios ou fases de desenvolvimento médio, cada criança difere da outra, tanto do ponto de vista físico, como de adaptação” (S/ESP, s/data-b).

Trata-se de uma apresentação sobre o funcionamento geral da criança, que possui leis biogenéticas, sofre influências do meio e se diferencia uma da outra. Estas diferenças, no entanto, são pequenas distinções quanto ao caráter, a personalidade, a inteligência, o comportamento. Se as diferenças forem muito grandes, detecta-se uma anormalidade, ou, conforme encontramos em alguns documentos, um desajuste. Os programas de psicologia educacional que se ocupam do funcionamento infantil dizem, em detalhes, quais são as reações (normais) da criança depois do nascimento e como o comportamento social vai se constituindo: o desenrolar do primeiro ano de vida a partir da estruturação dos reflexos condicionados; o período dos 12 meses aos 3 anos, no qual se observa uma diferença quanto ao comportamento natural e o adquirido pela marcha e pela vocalização; dos 3 aos 7 anos, quando o pensamento se estrutura, assim como a coordenação sensório-motriz; dos 7 aos 12 anos, idade da criança apresentar quadros sociais de comportamento e pensamento; e, finalmente, dos 12 aos 18, passagem da adolescência para a vida adulta (S/ESP, 1934; S/ESP, 1935-b; S/ESP, s/

data-a; LOURENÇO FILHO, 1937-b). A vida da criança é segmentada e controlada; para cada etapa do desenvolvimento uma reação é esperada ou, em último caso, produzida por uma educação adaptativa.

O futuro mestre, formado pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tem a oportunidade de desenvolver a sensibilidade da observação clínica nas aulas de Prática de Ensino, passando pelas três etapas – observação, participação e direção de classe – e buscando um entendimento/reconhecimento sobre a criança. Este estágio, considerado fundamental na sua formação, deve habilitar o professor na compreensão da “*situação de classe*” (S/AUTOR, 1937), tanto em seu aspecto organizacional quanto psicológico, e também instigá-lo ao estudo do funcionamento infantil, em termos do comportamento e da aprendizagem. O professor deve ir para a sala de aula buscando uma educação ativa pela reconstrução de experiências de vida que mobilizem os recursos pessoais dos alunos.

Dois documentos da matéria de Psicologia Educacional sobre “A transferência da aprendizagem” discorrem acerca da importância da motivação do aluno no processo de aprender. Segundo o autor dos documentos (assinados com a sigla LF/dg), “*a transferência se dá quando haja elementos idênticos e comuns na atividade exercida e noutra não submetida no exercício*”, isto é, “*a) quando há identidade de conteúdo. Latim – alemão – esperanto; b) identidade de método ou processo. (...); c) identidade de atitudes gerais e ideais de conduta; d) os elementos idênticos de caráter muito geral, que exigem a compreensão de um princípio e de sua aplicação*” (LF/DG, s/data-a). No documento seguinte, o mesmo autor explica não ser suficiente a identidade dos elementos, se não houver também a motivação do aluno. O professor deve, portanto, encarregar-se do “*treino dos processos de mobilização dos recursos pessoais, em cada educando*” (LF/DG, s/data-b), uma vez que este treino possui mais importância que o acúmulo de informações.

Despertar a motivação e criar identidade entre os elementos da aprendizagem e os recursos do aluno eram formas de facilitar e dar mais eficiência ao processo educacional, mas de nada adiantariam se não fossem voltados para uma utilidade. A aprendizagem pelo simples acúmulo de informações pouco importa, como nos mostra o mesmo autor:

“(...) o maior aproveitamento se dá em situações que envolvem maior número de elementos idênticos (Daí, a preocupação de fazer dos próprios processos de vida, os processos de educação – reconstrução da experiência, ensino em situação total.). Não bastará ensinar hábitos e ideais, como conselhos, para remota aplicação, mas fazê-los viver.”

9. A escolha e seriação dos assuntos é importante, não tanto em si, mas nas possibilidades de aplicação, na vida real, dos processos que esses assuntos envolvem” (LF/DG, s/data-b, grifos no original).

A idéia de uma educação escolar voltada para uma aplicação utilitária fica clara em um outro documento sobre “O jogo ou o brinquedo”. Novamente a motivação na aprendizagem é enfatizada com uma frase ilustrativa de Claparède: “*não há nada de mais sério na vida que uma criança brincando*” (LF/DG, s/data-c). Se para a criança o ato de brincar desperta tanto interesse, porque não educá-la na escola por meio de jogos e brincadeiras? Para o autor do documento (sigla LF/dg), “*o jogo é uma atividade natural e necessária, que desenvolve e educa; desempenha uma função biológica, psicológica e social. É agente de transmissão de idéias e sentimentos; completa e equilibra a vida da criança*” (LF/DG, s/data-c). A atividade de brincar, na criança teria, seus correspondentes na vida adulta, como a política, a arte e o esporte; esta correlação dava-se por uma evolução iniciada no jogo infantil, culminando com o trabalho adulto. Vejamos a ordem evolutiva apresentada no documento: “*1. jogo primitivo; 2. falso fim; 3. ocupação; 4. fim lúdico; 5. jogo superior; 6. trabalho superior; 7. trabalho móvel intrínseco; 8. trabalho móvel e extrínseco; 9. tarefa; 10. trabalho forçado*” (LF/DG, s/data-c). A brincadeira para a criança, portanto, tinha uma grande importância para o desenvolvimento de seu caráter, além de ser um facilitador da aprendizagem.

Anteriormente, exploramos alguns aspectos dos artigos de Helena Mandroni e Nair Vianna Freire sobre como ensinaram a ler classes “forte” e “fraca”, respectivamente. Dentre os vários aspectos trabalhados, as professoras discorrem sobre o ensino prazeroso ao aluno, que tornava o aprendizado muito mais eficaz. O ensino era realizado com o uso de músicas infantis, de jogos, de brincadeiras e, para usar a designação que era dada a este tipo de trabalho, por projetos. Estes constituíam na tradução “*do conhecimento teórico do método, anteriormente obtido, para o terreno prá-*

*tico da realização*” (CAMPOS, 1936), isto é, o professor, na sala de aula, deveria aplicar todos os preceitos teóricos que lhe haviam sido ensinados – seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre como funciona o pensamento, o comportamento adquirido, as diferenças individuais, dentre outros – buscando, por sua sensibilidade cientificamente elaborada, perceber os interesses da criança para, a partir deles, inculcar não apenas conhecimentos sobre a leitura e a escrita, mas também hábitos saudáveis, comportamento social adequado, respeito e obediência.

Helena Mandroni (1936), com sua classe “forte”, descreve o “Projeto Estante” proposto pelos próprios alunos a partir da remessa, para esta turma, de uma série de livros infantis e das cartilhas escolares. Os alunos, ao passo que construíam a estante, aprendiam a leitura e a convivência em grupo. Há também o de Nair Freire, que nos fala sobre o “Projeto Casa”, desenvolvido com sua classe “fraca”: uma verdadeira casa fora montada na sala de aula, em proporções pequenas. Nas paredes as crianças colavam, a seu gosto, desenhos que elas próprias haviam feito para enfeitá-la e, aos poucos, a professora ia colando placas com os nomes que se referiam a cada canto da casa – “janela”, “telhado”, “parede”. As crianças, assim, aprendiam a ler e escrever, a conviver em grupos, a respeitar os colegas e a obedecer a professora. Esta era a idéia de educação ativa: transpor para a sala de aula experiências de vida das crianças, fazendo com que reproduzissem em seus lares o comportamento aprendido na escola.

É importante destacar, portanto, que o campo de infiltração dos saberes psicológicos é muito mais amplo do que a aplicação de testes psicológicos e divisão de alunos em classes homogêneas. A psicologia penetra e difunde-se na educação escolar, fugindo do campo de visibilidade dos atos cotidianos – institui-se como uma prática, naturaliza a observação, julga comportamentos por ela mesma construídos, engendra novos conceitos e novos olhares, segmenta corpos, dá visibilidade às diferenças, cria normas e classifica desvios. O saber mais sistematizado vai orientar os futuros professores nas salas de aula, porém, um saber difuso e embaralhado com outras percepções da vida, vai orientá-los no dia-a-dia, a partir de julgamentos sobre as atitudes, os valores e os ideais de outras pessoas. Uma vez que os professores aprendam este novo saber, ele passa a se constituir como um dos elementos de suas sensibilidades: novas concepções sobre o homem e sobre o próprio mundo passam a fazer parte de seu cotidiano.

## BIBLIOGRAFIA

### Fontes Primárias:

CAMPOS, M. dos R. 1936. Execução de um “projeto”. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 2, p. 223-231.

DISTRITO FEDERAL. 1932. **Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. AT1, 32.03.19/1, 0907. Arquivo Anísio Teixeira, Série Legislação.

FREIRE, N. V. 1936. Como ensinei a ler a uma classe “fraca”, selecionada pelos testes ABC. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 2, p. 247-264.

LF/DG. s/data-a. Psicologia educacional – Transferência da aprendizagem. LF/UDF, pasta III, 0773/2. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

LF/DG. s/data-b. Psicologia educacional – Transferência da aprendizagem. Discussão e aplicações. LF/UDF, pasta III, 0774. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

LF/DG. s/data-c. Psicologia educacional – O jogo ou brinquedo. LF/UDF, pasta III, 0772. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

LF/TF. s/data. **Psicologia da aprendizagem – Contribuições da psicologia ao problema do método**. LF/UDF, pasta V, 0795. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

LOURENÇO FILHO. 1932. **Discurso da criação da Escola de Professores**. LF/Lourenço Filho, M. B., pi 32.04.05, (2) 0792. Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual.

LOURENÇO FILHO. 1937-a. **A formação do professorado primário**. LF/Lourenço Filho, M. B., pi 37.03.00, 0917. Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual.

LOURENÇO FILHO. 1937-b. Psicologia educacional. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 3, p. 301-305.

LOURENÇO FILHO. s/data-a. **Discurso de formatura das professoras primárias do Instituto de Educação**. LF/Lourenço Filho, M. B., pi 34/

35.00.00/1 (?), 0868. Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual.

LOURENÇO FILHO. s/data-b. **Prática de ensino**. s/esp. LF/Lourenço Filho, M. B., pi 45.12.00, 0345. Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual.

MANDRONI, H. 1936. Como ensinei a ler uma classe “forte”, selecionada pelos testes ABC. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 2, p. 239-246.

S/AUTOR. 1934. O Instituto de educação. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 1, p. 3-13.

S/AUTOR. 1937. Prática de ensino. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 3, p. 357-359.

S/ESP. 1934. Escola de Professores do Instituto de Educação - **Psicologia Educacional**. 1934. LF/INST.

EDUC., pasta XV, 0989. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

S/ESP. 1935-a. **Distrito Federal**. LF/INST. EDUC., pasta II, 0575-0576. CPDOC/FGV, Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

S/ESP. 1935-b. Escola de Professores do Instituto de Educação - **Psicologia educacional** - resumo I. LF/INST. EDUC., pasta XV, 0989/2. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

S/ESP. s/data-a. Leituras indicadas sobre Psicologia educacional. LF/INST. EDUC., pasta XV, 0992/2; 0993/ 0993/2; 0994. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

S/ESP. s/data-b. Psicologia educacional – Introdução – Compreensão atual da infância. LF/UDF, pasta III, 0766/2. Arquivo Lourenço Filho, Série Temática.

TEIXEIRA, A. 1984. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em <[www.prossiga.br/anisoteixeira/](http://www.prossiga.br/anisoteixeira/)>. Acesso em: abril de 2001.

ACCÁCIO, L. O. **Instituto de Educação no Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)**. (Dissertação de

Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 1993.

BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

LEMME, P. Pronunciamento. **Revista Educação e Sociedade**, ano VII, n. 21, p. 8-32, ago 1985.

LIPPI OLIVEIRA, L. Questão nacional na Primeira República. In: DE LORENZO, H. C. & COSTA, W. P.da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 185-193.

NUNES, C. **A escola redescobre a cidade (reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1935)**. (Tese de Professor Titular). Niterói: UFF/Departamento de Fundamentos Pedagógicos da ESE, 1993.

NUNES, C. A Gestão política dos profissionais da educação: uma revisão histórica. **Revista Educação e Sociedade**, ano VII, n. 21, p. 92-121, ago 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PINTO, K. P. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Grande Reforma dos Costumes (1932-1938): contribuições para uma história da psicologia**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, 2001.

SILVEIRA, B. da. **História do Instituto de Educação**. Distrito Federal: Secretaria geral de Educação e Cultura/Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação, 1993.

**O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA UFF:  
FRAGMENTOS DE SUA HISTÓRIA E A REFORMA  
CURRICULAR DE 1993**

**THE GRADUATION COURSE IN PEDAGOGY FROM UFF:  
FRAGMENTS OF THE ITS HISTORY AND THE  
CURRICULUM REFORM OF 1993**

*Adrienne Ogêda GUEDES\**  
*Iduina Mont'Alverne CHAVES\* \**

**Resumo**

*Este trabalho narra fragmentos da história do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/Niterói e apresenta a reformulação curricular que ocorreu em 1993, destacando as mudanças significativas para a dinâmica interna do curso e os caminhos já percorridos entre o instituído (currículo estabelecido) e o instituinte (vivência do currículo real)*

**Unitermos:** *História, Curso de Pedagogia, Currículo, Memória*

**Abstract**

*This work tells fragments of the history of the Course of Pedagogy of the Federal University Fluminense/Niterói and presents the curricular reform that occurred in 1993 detaching the significant changes for the internal dynamics of the course and the already covered ways between the instituted one (established curriculum) and the instituinte (experience of the real curriculum)*

**Key Words:** *History, Course of Pedagogy, Curriculum, Memory.*

*A memória é poder de organização de um todo  
a partir de um fragmento vivido...*

*G. Durand*

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: drikaogeda@uol.com.br

\*\* Doutora em Educação pela USP, professora adjunta, membro do Programa de Pós-graduação em Educação e Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFF. E-mail: iduina@globo.com

O objetivo deste trabalho é narrar os momentos significativos da história do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), dando destaque ao “novo” curso que foi estruturado em 1993, fruto de um diálogo intenso e arrojado vivido pela comunidade acadêmica desta instituição.

A formação do professor para o ensino fundamental e médio assume no Brasil um caráter de maior preocupação, a partir da década de 1930. Em 1931, foi apresentada a idéia de uma instituição destinada para tal, que seria a criação de uma Faculdade de Educação, integrando a Universidade do Rio de Janeiro, e tendo como finalidade a garantia dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente.

A formação do professor para o ensino primário já se fazia presente desde 1835 com a instalação da 1ª Escola Normal do Rio de Janeiro, em Niterói. No entanto, não existia uma agência formadora dos professores do ensino médio, que teria a responsabilidade de dotar de conhecimentos pedagógicos futuros professores primários.

Mas é somente em 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que surgem os cursos de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia em Niterói, data de 1947, com a criação da Faculdade Fluminense de Filosofia, Ciências e Letras, de iniciativa privada. Apresentava, como as demais do país, uma formação de três anos de bacharelado e um ano de didática (de acordo com o Decreto-Lei 1190/39), que levava a conferir ao formando o título de licenciado, podendo ministrar as disciplinas de Matemática e História, no ginásio; Filosofia, no clássico, e as disciplinas pedagógicas para o Curso Normal. É importante salientar que as tarefas não docentes da atividade educacional, decorrentes da formação em bacharel, nunca foram bem definidas na prática educativa.

A formação no Curso de Pedagogia passa a ser uma obrigação legal com a reforma do ensino superior, em 1969 (Lei 5 540/68), e, na Universidade Federal Fluminense, fica a cargo da recém criada Faculdade de Educação, como um dos desdobramentos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Seu currículo é reestruturado em 1970, com a criação das atuais habilitações, obedecendo aos impositivos políticos e normativos da época. Em 1976 os currículos plenos são aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, oferecendo as habilitações de: Magistério para as disciplinas pedagógicas do curso normal, Supervisão Escolar para exercício nas esco-

las do 1º e 2º graus, Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus e Orientação Educacional. Atendendo às exigências da reforma universitária, a sua organização curricular apresentava os ciclos: básico e profissional.

Nessa época, oferecia-se uma formação de cunho tecnicista, baseada predominantemente em estudos psicológicos e na ênfase às especificidades de cada habilitação profissional, reforçando a fragmentação e alimentando a distância entre as questões concretas do dia-a-dia da escola e as discussões e estudos empreendidos nos Cursos de Pedagogia. As exigências reais da escola pública brasileira eram desconsideradas.

Ainda em 1976, a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói organiza um seminário sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, influenciada pelo movimento de discussões que se travava a partir da década de 70. O professor começava assumir a reflexão sobre a sua própria formação. Tratava-se de um momento histórico em que a sociedade civil se movimentava pela democratização do país. Na década de 80, os estudos críticos apontavam para novas reformulações. Na proposta apresentada, em 1981, ao Colegiado de Curso, pela Coordenação da época, já é ressaltada como reivindicação “a garantia de uma formação básica comum que propicie ao educador uma visão ampla e crítica da realidade sócio-econômica e política, nacional e regional”(UFF, 1994, p.5) e que a formação do pedagogo tivesse como eixo o magistério.

Palestras, seminários, encontros, pesquisas de avaliação do curso e de formação do educador, bem como outras iniciativas, contando com a participação de professores, alunos, representantes das associações e sindicatos da categoria marcaram as discussões entre 1983 e 1991. No 1º semestre do ano de 1992, o Colegiado do Curso adotou as reuniões gerais abertas como Fórum das discussões a respeito da reformulação do atual do Curso de Pedagogia da UFF em Niterói.

Pontos básicos foram sinalizados criticamente pelos docentes e discentes, resgatando-se, inclusive, avaliações anteriores. Dentre eles:

- esgotamento da estrutura da Universidade e da Faculdade de Educação da época;
- ausência de definição sobre o perfil profissional do pedagogo e dos eixos condutores de sua formação;

- caráter propedêutico do currículo, dissociando a teoria da prática pedagógica;
- descontinuum no desenvolvimento curricular, com conhecimentos parciais e fragmentados;
- superposição-repetição de conteúdos convivendo com lacunas de conhecimentos indispensáveis à formação do pedagogo;
- desarticulação entre as disciplinas e os departamentos componentes da Faculdade de Educação;
- desvalorização da experiência profissional dos alunos já inseridos no magistério;
- redução do interesse do aluno durante o desenvolvimento do curso;
- currículos dos ciclos profissionais diversificados e desarticulados;
- a diversidade, oferecida hoje no mundo do trabalho, para o pedagogo frente à abrangência das práticas educativas.

A estrutura curricular, caracterizada pelo tradicionalismo, foi sendo alterada nos anos anteriores à última reforma curricular de 1993, no cotidiano da prática docente por iniciativas isoladas, como a criação de disciplinas optativas, reformulação de programas, emprego de novas metodologias, projetos de estágio e de pesquisa.

Estas iniciativas, com a concomitância da avaliação da experiência curricular do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis (curso ligado ao projeto de interiorização da Faculdade de Educação da UFF) e pela participação da Faculdade de Educação nos Encontros Nacionais promovidos, especialmente, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, tornaram-se o suporte demonstrativo de que a formação oferecida em Niterói não condizia com as exigências da realidade educacional. As aspirações expressas nos Fóruns mais amplos da comunidade educacional, a partir da Iª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, inspiravam todo o movimento de mudança que teve curso na época.

### **O movimento da mudança - encontros e diálogos**

A reformulação curricular de 1993 resultou de uma construção coletiva dos educadores da Faculdade de Educação da UFF, fruto de um ano e

meio de estudos, reflexão crítica e discussões.

Em documento de 1994, que define a proposta curricular do Curso de Pedagogia, esse movimento expressa:

(...) Finalmente, ressalta-se que a proposta de um novo Curso de Pedagogia, na UFF, integra as aspirações expressas nos fóruns mais amplos da comunidade educacional, a partir da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980. Insere-se, portanto, na configuração das lutas nacionais dos educadores pela valorização social da educação e de seus profissionais, bem como pelo compromisso político da Universidade com a democratização da educação e da sociedade brasileira. Assume assim caráter relevante a luta pela recuperação da escola pública de qualidade, como também a reivindicação de escolarização básica da população, traduzida numa educação geral que propicie o domínio dos princípios científicos, numa redução da distância entre a cultura de base e os avanços da ciência e tecnologia (UFF, 1994, p.6-7)

Para definir a organização curricular, da reforma em curso, considerou-se os aspectos legais e as normas vigentes da Universidade, bem como as discussões mais amplas travadas pelos profissionais da educação, expressas pelos documentos das associações de professores (ANFOPE, (1999, 2002, ANPED (2001), dentre outros, visando a formação de um pedagogo que, como profissional, fosse capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais, em várias instâncias e níveis. Objetivava-se um profissional consciente, crítico e criativo, que pudesse, com autonomia, construir sua prática pedagógica.

O novo currículo aprovado pela Resolução nº 137/93, vigente até os dias de hoje, do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal Fluminense confere o grau de Licenciado em Pedagogia com as seguintes habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Infantil (creche e pré-escola) e séries iniciais do Ensino Básico; Administração Educacional, Supervisão Educacional e Orientação Educacional.

Fazia-se uma reavaliação crítica da relação educação-ciência e tecnologia. A imposição das próprias necessidades da modernização do avanço científico-tecnológico apontavam para uma ação educativa de maior amplitude no Brasil.

A esse respeito, o documento final do VI Encontro nacional da ANFOPE

afirma que é “fundamental considerar que aos educadores não cabe defender uma posição de atraso. A tecnologia está hoje presente na vida do brasileiro e à escola se apresenta a tarefa de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias. No entanto, essa mesma tecnologia não pode ser vista como um valor em si mesma, torna-se necessário recuperar o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade”.

Outro ponto importante levado em consideração na reforma curricular de 1993 da UFF diz respeito à luta pela recuperação da escola pública de qualidade e à reivindicação de escolarização básica da população, traduzida numa educação geral que propiciasse o domínio dos princípios científicos, numa redução da distância entre a cultura de base e os avanços da ciência e tecnologia.

Nessa perspectiva, os educadores da UFF eram convocados a assumir o desafio educacional que se apresentava diante da real situação do país, contrapondo-se aos projetos que atendiam aos interesses da elite no seu discurso neo-liberal. À Faculdade de Educação, pensada, então, como instituição, cuja finalidade é a formação do educador, cabia o papel de articulador da Universidade, mais especialmente a pública, com a escola pública e outros meios educacionais que afloram pelas diferentes iniciativas da sociedade.

Era preciso estar atento às mudanças correntes no processo histórico, abrindo-se à dinâmica social. Indicou-se, nesse sentido, que a mudança curricular da UFF apresentada fosse, permanentemente, avaliada pelos professores, alunos e comunidade escolar, partindo da concepção de que o currículo não era algo imutável e pronto, e sim, um contínuo processo de construção participativa baseado na investigação e prática coletiva.

As discussões que subsidiariam a Reforma Curricular da UFF pautavam-se no reconhecimento da presença do trabalho pedagógico não apenas na educação escolar, mas também em outras esferas da atividade humana, efetivava-se na necessidade de um olhar para as oportunidades que se abriam para o pedagogo. Docência, orientação, supervisão, coordenação, assessoramento, planejamento e direção, situando-se na Educação Escolar, desde a Infantil até a de Jovens e Adultos, bem como nas práticas pedagógicas dos movimentos sociais de diferentes origens e experiências, no desenvolvimento profissional das empresas (estatais e privadas), nos

meios de comunicação em massa, no campo da saúde, das artes, da ecologia, nos grupos que concebem e executam políticas para a educação. Abria-se, assim, uma nova visão do pedagógico para além do escolar, levando-se em conta novos campos de atuação para o pedagogo na atualidade.

Isto apontava para a necessidade de uma formação que garantisse uma sólida base teórica em contínua relação com a prática pedagógica, subsidiando o processo de apropriação e produção do conhecimento.

A perspectiva da formação deste pedagogo era a da qualificação do profissional que, “como dirigente orgânico, seja na docência ou em outras funções pedagógicas, tenha uma prática social voltada para a intervenção superadora da realidade e comprometida com os anseios de uma sociedade mais justa e humana” (UFF, 1994, p.8). Optou-se por uma formação comum e múltipla que pudesse garantir ao pedagogo condições de exercer a docência e demais encargos pedagógicos, por meio de um currículo mais denso, com a presença das Ciências Sociais aplicadas à Educação e aliadas às disciplinas pedagógicas voltadas para as diversidades do campo educacional.

Considerou-se, também, a singularidade da composição discente do Curso de Pedagogia que contava, na época, com alunos, profissionais da educação, em sua maioria, professores do ensino fundamental. Para esses alunos-professores, o curso funcionava quase como uma educação continuada. Visava dar relevo a essa formação e ter em vista que estes alunos buscavam, no ensino superior, a elevação de seus conhecimentos num novo patamar, assim como aspiração do encarecimento profissional ou novas oportunidades de trabalho emergentes no campo educacional

### **O novo currículo em destaque e seus pontos centrais: a integração teoria-prática**

Na reforma curricular de 1993, o “novo” currículo do curso de Pedagogia destaca o movimento de superação da velha seqüênciação que parte do “teórico” para se atingir, mais adiante, o “prático”. Para isso, visa integrar diversos componentes, reunindo o que é “básico” ao que é “profissional”.

Para garantir a concretização de tal concepção, o novo curso se estrutura não só com as disciplinas - obrigatórias, optativas e eletivas - como

também com os componentes curriculares obrigatórios complementares, dentre os quais se destacam os Seminários, as Atividades e a Pesquisa e Prática pedagógica.

Como Atividades, incluem-se as de caráter cultural e pedagógico que possam contribuir para o aprimoramento da formação profissional.

As Oficinas, como integrantes das Atividades, foram pensadas para garantir os objetivos de integração que direcionam a proposta para novo curso. Ou seja, tais espaços devem se constituir em resultados de um trabalho articulado entre o conjunto de componenetes curriculares. Sua construção - simultaneamente individual e coletiva - tem um caráter específico, típico de sua abordagem criativa. A partir de uma intencionalidade explícita, as oficinas se baseiam em situações problematizadoras para o grupo, caracterizando-se pela liberdade de criação, pelo pensamento divergente, pelo processo criativo em si mesmo. São espaços onde os alunos exercem sua liberdade para criar suas próprias hipóteses, evoluindo na construção do saber.

Os Seminários, com ênfase naqueles que se fazem de modo pluridisciplinar, em particular, visam ampliar o que as disciplinas sistematizam, num processo que tenta clarificar os conceitos norteadores ligados a um determinado conhecimento, provocando avanço na reflexão.

O componente curricular **Pesquisa e Prática Pedagógica**, percorrendo todo o currículo, que vai do 1º ao 9º período, é o elemento de articulação de todas as disciplinas e atividades sendo, por isso, entendido como eixo do Curso de Pedagogia. Deve estar profunda e permanentemente remetido às disciplinas que compõem o currículo (Pesquisa e Prática Pedagógica e Monografia: sistematização de algumas discussões em Documento 1/95 da UFF). Esse componente funciona como eixo de todo o curso, constituindo-se em espaço institucionalizado, onde o aluno pode construir habilidades necessárias à sua atuação como professor-pesquisador. Foi criado a partir da idéia de que a prática deve ser entendida como lugar de produção de conhecimento, situando a relação teoria-prática como cerne de todas as práticas sociais, constituindo, portanto, a prática educativa.

De fato, tal componente parte da redefinição do estágio curricular, anteriormente concebido como momento conclusivo, no qual o aluno aplicaria o que foi armazenado durante o curso. Nessa nova concepção, o estágio assume um novo significado, o de conjunto de atividades de aprendiza-

gem social, profissional e cultural, proporcionadas ao aluno pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio, de acordo com o próprio conceito de estágio expresso no Regulamento Geral de Graduação da UFF e coerente com a proposta do curso, na qual a relação teoria e prática é o seu pressuposto fundamental. O estágio, nesse novo perfil (como Pesquisa e Prática Pedagógicas), perpassa a vida curricular do aluno do 1º ao 9º período.

A Pesquisa e Prática Pedagógica, na perspectiva adotada com a reformulação, possibilitará a inserção o aluno em atividades concretas, com a flexibilidade necessária para que possa vivenciar, na investigação e prática, situações educativas reveladoras das questões educacionais e do desempenho próprio a cada profissional das habilitações propostas para o Curso no que elas têm de comum e de específico. O aluno tem um leque de opções para que possa viver a prática pedagógica, seja na Escola Básica, nas Instituições Educativas com diferentes perfis (incluindo Creches e Pré-Escola) e na Educação Não-Formal.

Para isso, era preciso pensar numa outra forma, que não se restringisse ao contato com a reprodução teórica sobre o assunto, e que possibilitasse ao aluno apreender essa relação no real, incorporando-se às análises que se elaboram a respeito dos processos pedagógicos.

Na Pesquisa e Prática Pedagógica pretende-se que o aluno tenha a oportunidade de se defrontar com os embates e a riqueza que se anuncia no ato de produzir conhecimento. A construção de conhecimento na área focalizada leva o aluno a perceber distintas concepções que se debatem, os limites das teses consensuais, sempre provisórias no campo das ciências sociais, a organização dos argumentos de autores de correntes diferenciadas, etc. Ou seja, na Pesquisa e Prática Pedagógica o aluno integra as dimensões teóricas e práticas em seu percurso, articulando os conhecimentos introduzidos nas diversas disciplinas do corpo de base teórica do curso, com sua pesquisa na prática pedagógica. Dessa forma, desde a atitude inicial de estranhamento do cotidiano, de problematização e desnaturalização do fenômeno pedagógico, o aluno deverá receber uma orientação que o capacite a dirigir sua observação da realidade, buscando e organizando dados significativos para embasar sua análise, escolher metodologia e distinguir concepções que contribuam de forma coerente para a compreensão da realidade, tudo isso confluindo com a construção e

seu próprio objeto de estudo.

Para que isso se dê de forma satisfatória, a orientação obtida na atividade de Pesquisa e Prática Pedagógica tem que estar articulada ao trajeto que está sendo feito pelo aluno nas disciplinas. O contato entre os professores que estarão orientando essa atividade é fundamental e indispensável para que, de fato, resgate-se o vínculo teoria-prática pedagógica no curso.

O componente Pesquisa e Prática Pedagógica acontece dentro e fora da Universidade, sua carga horária se distribui, desde o primeiro período em: a) tempos aula/encontros entre alunos e professores, e b) tempos destinados à inserção dos alunos no cotidiano de instituições educativas em torno das quais (re)constróem seu processo de conhecimento. Esse componente curricular visava, assim, a atender a esta condição do aluno, como forma de levar em conta sua experiência profissional. Pretendeu-se estabelecer uma nova relação teoria-prática na interação do saber e do fazer, assumindo Pesquisa e Prática pedagógica o caráter de fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares. A relação teoria e prática estava formulada tanto no plano histórico-social, proporcionado pelas disciplinas, como nas atividades complementares.

Para garantir a integração horizontal e vertical do currículo (vista como necessária à articulação entre os vários componentes curriculares de cada período), pretende-se uma Orientação Acadêmica sistemática para que o aluno seja informado da seqüência desejável que o curso incorpora.

O outro componente curricular é a **monografia** que começa a ser sistematizada a partir do 5º período, como produção síntese do plano de estudo individual desenvolvido desde a sua entrada no Curso e trabalho de conclusão da sua formação. Apresentada em caráter conclusivo, com tema opcional, ela deverá constituir-se no processo de articulação teoria-prática.

Em suma, como formação comum e múltipla deveria considerar as três dimensões; a) profissional - conhecimento totalizador que se constrói no concreto; b) epistemológica - estrutura científica na superação do senso comum; c) política - compromisso ético e político com os interesses da sociedade - compreensão das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem o processo educacional.

A atuação dos docentes na graduação em Pedagogia estaria norteada pelo pressuposto de que do pedagogo, intelectual, seria exigida uma for-

mação humanista, que garantisse uma visão totalizadora e crítica da sociedade, da educação no Brasil e de seus problemas, como também, o possibilitasse a formular pensamentos gerais e abstratos, a partir das questões particulares e concretas vividas no cotidiano profissional.

O currículo pleno do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói passa a ser constituído de componentes curriculares obrigatórios: disciplinas, pesquisa e prática pedagógica e atividades; disciplinas optativas e eletivas, perfazendo para a integralização curricular um total de 3570 horas e 210 créditos.

A sua organização apresenta alguns eixos norteadores: a relação teoria e prática, a fundamentação teórica, o compromisso social, a democratização da educação, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a construção social da individualidade. Com base em tais eixos, o curso pretende formar o pedagogo multi-habilitado, assumindo a docência como habilitação geradora das demais.

Estavam postas as bases de um novo currículo, assentado numa concepção renovada de conhecimento.

### **Caminhos percorridos**

É voz corrente que a proposta curricular, de 1993, do Curso de Pedagogia UFF/Niterói é referência nacional e motivo de muito orgulho para nós.

Nas Semanas Pedagógicas dos anos de 1996 e 1998, alunos e professores realizaram Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia-UFF Niterói. Estes encontros tiveram como produto o Documento de Divulgação dos Resultados dos Seminários de Avaliação.

Sobre o conteúdo deste documento, Mont'Alverne Chaves (2001) produziu texto reflexivo, reunindo as principais discussões abordadas. A autora ressalta que, entendendo o currículo em seu inacabamento, é necessário que, de tempos em tempos, (re)organizações sejam feitas, uma vez que novos grupos sociais, e portanto, novas culturas, entram em cena, reconfigurando as dinâmicas da instituição. A autora ressalta, também, que é preciso compreender as relações entre o instituído e o instituinte, isto é, entre as normas - o currículo tal como foi proposto e escrito, e a vida, poisos grupos que fazem parte da Universidade hoje e concretizam as pers-

pectivas propostas no currículo.

O Documento de Divulgação dos Seminários de Avaliação, bem como o texto de Mont'Alverne Chaves (2001) informam que, dentre os aspectos emergidos nas falas de alunos e professores, algumas expressões são recorrentes, aqui elencadas: dificuldades de implantação do novo currículo, desconhecimento da proposta curricular por professores e alunos, falta de construção coletiva, falta de relação teoria-prática, falta de diálogo, de encontros, necessidade de maior integração entre professores e entre professores e alunos, racionalização das reuniões/cursos/horários, repensar as Habilitações, Atividade e o componente Pesquisa e Prática Pedagógica, exposição dos trabalhos e das Monografias, divulgação dos campos de pesquisa dos professores orientadores de monografia, aumento de carga horária de algumas disciplinas (Língua Portuguesa, por exemplo) e supressão de outras, dificuldade de acompanhamento do aluno no campo, falta de pré-requisito.

Alguns depoimentos de professores e alunos dão sentido a estas expressões/categorias:

Certamente para todos nós, tudo isso é muito novo, mais apaixonante.

O desafio de realizar tal proposta vai então depender de nosso empenho, construindo coletivamente aquilo que é de cada um e de todos nós.

Embora os participantes tenham mencionado muitas e várias conquistas, a ênfase recaiu sobre as dificuldades de implantação do novo currículo.

Com todas essas dificuldades, não conseguimos tornar a grade curricular uma realidade, embora não haja nenhuma proposta de retorno ao currículo antigo.

Passamos a nos mover, estabelecendo ficções em relação a Pesquisa e Prática Pedagógica, Atividades, Monografia e Disciplinas.

Exige discussão constante, o repensar diário, a troca de impressões e idéias entre professores, alunos e funcionários.

Quanto à nossa participação nas decisões da ESSE, nós, professores, fugimos das reuniões e das tarefas decorrentes. É preciso racionalizar mais as reuniões, fazê-las mais rápidas e eficazes.

Mont'Alverne Chaves (2000) organiza as questões surgidas na avalia-

ção, sistematizando:

Questões de ensino:

Exigência efetiva de frequência por parte dos professores. (professor)

Considerar que nem todos os alunos cursaram o pedagógico. (aluno)

Buscar:

Repensar as cinco habilitações.

Buscar estratégias que promovam melhor articulação/integração entre professores- reuniões gerais e por período.

Realizar trabalho de campo. (aluno)

Efetivar a relação teoria-prática na formação do pedagogo.

Garantir a continuidade do conteúdo programático em disciplinas do currículo.

Reuniões pedagógicas interdepartamentais.

Com relação às Disciplinas do Currículo:

O professor deve especificar conteúdos, objetivos, importância e utilidade das disciplinas.

Discutir o mapeamento das disciplinas no currículo, carga horária, pré-requisitos, espaços específicos/ limites de competência e interdisciplinariedade. (professor)

Falta de pré-requisito.

Com relação ao Componente Curricular **Atividades**:

Importância das Atividades como espaço de construção do conhecimento.

Desconhecimento por parte dos professores desse componente curricular.

Estamos trabalhando com a ficção.

Com relação ao Componente Curricular **Pesquisa e Prática Pedagógica**:

Desconhecimento da concepção e do conteúdo deste componente curricular.

Dificuldades de acompanhamento de nossos alunos no campo.

As Pesquisas e Práticas Pedagógicas são dadas em nove períodos, sem qualquer continuidade entre elas.

Não vem cumprindo o papel de eixo integrador das disciplinas e da cada período. (professor)

Repensar o espaço/tempo de Pesquisa e Prática Pedagógica e de Atividades.

Com relação ao Componente Curricular **Monografia**:

Necessidade de integração entre os professores.

Dificuldade de conseguir professor orientador.

Estabelecer horário para orientação de monografia à noite.

Instituir fóruns por temática.

Em síntese, estas foram as questões que emergiram a partir dos debates realizados nos anos de 1996 e 1998. Tal movimento avaliativo, fundamental para a implementação das mudanças almeçadas, apontavam centralmente para a dificuldade de concretizar algumas perspectivas indicadas na reforma curricular de 1993. De fato, há uma tensão entre a proposta como foi elaborada e a sua concretização, desafio de criar e recriar incessantemente espaços de troca entre parceiros, de reflexão do vivido coletivamente e de escuta de todos os envolvidos no fazer da instituição, de modo que a reformulação possa de fato, ir se fazendo.

Consideramos que, neste exercício de tomada de consciência do real que vivemos, aqui, fica claro o desejo, de todos que fazem a Faculdade de Educação da UFF, de um entendimento mais profundo da concepção do curso e da necessidade urgente de encontros para dar conta de uma organização que represente a cultura deste grupo, entendida por Morin, como um sistema que faz comunicar, dialeticamente, um saber constituído (aquilo que está inscrito nas normas e leis, no currículo instituído) e uma experiência existencial( o cotidiano da instituição, aquilo que é instituinte, a dinâmica curricular). O que foi dito por professores e alunos traz a marca da maturidade de um grupo, que se submete a uma reflexão de si, da explicitação do trajeto (digo antropológico, porque do homem) entre o passado/instituído/currículo ideal e o vivido/instituinte currículo. Estamos cientes, também, dos aspectos da realidade atual – desordem, instabilidade, desequilíbrio, diversidade, etc. – que caracterizam a mudança social

acelerada rumo a uma sociedade altamente tecnológica. Mas, lembramos, agora, das lições de utopia e esperança que o mestre Paulo Freire (1995, p. 40) nos ensinou:

A educação é utópica no sentido de que é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas e o anúncio de um sonho possível de uma sociedade mais humana.

Na UFF este sonho é visivelmente perseguido. O currículo é dinâmico, o que o torna sempre aberto a possíveis reformulações, ajustes. Neste sentido, a FEUFF vem tentando, sempre, colocar a questão da formação dos profissionais da educação no centro dos debates, através de Encontros, Eventos Acadêmicos, Reuniões de professores promovidas internamente.

Este trabalho visa resgatar o movimento da Universidade Federal Fluminense na busca de caminhos coerentes com uma perspectiva educativa que compreenda a formação em suas múltiplas dimensões. Acreditamos que é o estudo de experiências como essa, em que reformas estruturais estão em destaque, favorecem a reflexão mais ampla dos caminhos que a formação docente tem tomado na atualidade. Com Morin (2000), acreditamos que é preciso reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento. Reformas que se querem estruturais indicam a necessidade de revisão dos fundamentos que as inspiram. A história desses caminhos – suas apostas, suas dificuldades, suas conquistas – permitem vislumbrar as possibilidades de mudança. Possibilidade que significa investimento de todos os envolvidos!

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, N. (org.) **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1996.

ANFOPE “**Base comum nacional para a formação dos profissionais da educação: um projeto ainda em construção**”. Santa Catarina: UFSC, 2002

ANFOPE. **Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores**. Campinas: ANFOPE, 1999. (mimeo)

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência** – Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/ Fumec- Campinas, 2001.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

CATANI, D. B. Estudos da profissão docente. in **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, E.; VEIGA, C., (org) Belo Horizonte. Autêntica, 2ªed. 2000

DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Trad. De Hélder Godinho. Lisboa,: Presença, 1989.

DURAND, G. **A Imaginação Simbólica**. Trad. Eliane Fitipaldi. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

FERREIRA, R. **O professor invisível: imaginário e vocação**. Tese (Doutorado em Educação) FE/USP São Paulo em 2002.

FÉTIZON, B. **Formar Professores?** (um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo) São Paulo: FEUSP, Estudos e Documentos, vol. 24, 1984

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUEDES, A. O. “Edgar Morin: pela reforma do ensino e do pensamento” In: **Cadernos de ensaios e pesquisa da UFF- Niterói** (2001). Niterói/RJ.

GUEDES, A. O. “Educação na atualidade e paradigma da complexidade: a contribuição de Edgar Morin” In: LINHARES, C. e GARCIA, R. (Orgs) **ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL CRISE DA RAZÃO E DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE** (2001)- Niterói/RJ, Editora Ágora da Ilha. Niterói/RJ.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional, formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INFANTE, M. **Trabalhando o componente curricular: pesquisa e prática**

pedagógica do Curso de Pedagogia/ Niterói/UFF- caminhos e descaminhos. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas da UFF- Niterói- RJ. n° 1, Niterói, CES, 2000.**

LIMA, E. de F. O curso de Pedagogia e a nova LDB: Vicissitudes e perspectivas. **VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores em Águas de Lindóia, 2001.**

LINHARES, C. LEAL, M. C. **Formação de professores, uma crítica à razão e a política hegemônicas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LINHARES, C. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: MONT'ALVERNE CHAVES, I. & SILVA, W. (orgs). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo.** Rio de Janeiro: Quartet/ Intertexto, 1999.

LINHARES, C. Terremotos na pedagogia: perspectivas da formação de professores in SILVA, W. (org.) **Formação dos profissionais da educação, o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: EdUFF, 1998.

LINHARES, C. **A escola e seus profissionais, tradições e contradições.** Rio de Janeiro: Agir, 1997.

MONT 'ALVERNE CHAVES, I. O Curso de Pedagogia em destaque: desafio deste final de século, Imagens e lembranças de um curso de pedagogia. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas da UFF- Niterói- RJ. n° 4, Niterói, CES, 2001.**

MONT 'ALVERNE CHAVES, I. A Licenciatura: traços e marcas. In: Mont'Alverne Chaves, I. & Silva, W. (Orgs). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo.** Rio de Janeiro: Quartet/ Intertexto, 1999.

MONT'ALVERNE CHAVES, I. & SILVA, W. (Orgs). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo.** Rio de Janeiro: Quartet/ Intertexto, 1999.

MONT'ALVERNE CHAVES, I. **Vestida de Azul e Branco como manda a tradição: Cultura e ritualização na escola.** Rio de Janeiro: Editoras Intertexto e Quartet, 2000

MONT'ALVERNE CHAVES, I. Paradigma e complexidade: questões re-

levantes para a Educação. In: **Formação de Professores: a busca(re)encantamento pela educação**. Fortaleza: Edições UVA, 2000

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Saberes globais e Saberes locais, o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MORIN, Er. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro.

PALHARINI, F. POVOA, H. , MUNIZ, A. Avaliação de Disciplinas no Curso de Pedagogia: um estudo comparativo com a área de Ciências Sociais Aplicadas e o geral da UFF. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas da UFF- Niterói- RJ. n° 6, Niterói, CES, 2000.**

PEREIRA, M.C. I. O Curso de Pedagogia no processo de formação dos profissionais da educação: questões e perspectivas. In: MONT'ALVERNE CHAVES, I. & SILVA, W. (Orgs). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet/ Intertexto, 1999.

PEREIRA, M.C. I. Trabalhando o componente curricular: pesquisa e prática pedagógica do Curso de Pedagogia/Niterói/UFF- caminhos e descaminhos. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas da UFF- Niterói - RJ, n° 1, CES, 2000.**

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, C. **Curso de Pedagogia no Brasil, história e identidade**. Campinas:: Autores Associados, 1999.

SILVA, W. C. Formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: o que temos e o que precisamos. In: **TECNOLOGIA EDUCACIONAL- v. 26 (143) out/ Nov/ez- 1998.**

\_\_\_\_\_. O desafio de formar professores na UFF: as licenciaturas em questão In: **Bacharel ou Professor? O processo de**

**reestruturação dos Cursos de formação de professores no Brasil.** Quartet, 2000.

\_\_\_\_\_. A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: um esforço de análise. In: **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: EdUFF, 1998.

TANURI, L. M. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, nº 14, 61-87.

UFF/PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS- Diretrizes para a Política de Graduação na UFF. UFF, Niterói, 1999.

UFF/CES/ESE/ Coordenação de Graduação em Pedagogia-Pesquisa e Prática Pedagógica e Monografia- Documento 1/95- UFF, Niterói, 1995.

UFF/CES/ESE/ Coordenação de Graduação em Pedagogia- Pesquisa e Prática Pedagógica: Proposta de critérios para discussão de conteúdos do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. UFF, Niterói, 1995.

UFF/ Faculdade de Educação. Curso de Graduação em Pedagogia, Proposta Curricular. UFF, Niterói, 1994.

VARELA, Júlia. O Estatuto do saber pedagógico **VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.** Águas de Lindóia, 18 a 22 de novembro de 2001.

**A BUSCA POR SABERES E PRÁTICAS REFLEXIVAS:  
REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E O OFÍCIO DE ENSINAR**

**THE SEARCH TO TEACHER'S KNOWLEDGE AND  
REFLECTING PRACTICES: RETHINKING THE TEACHER'S  
EDUCATION AND THE TEACHING**

*Patrícia do A. maral Comaru\**  
*Maria Antônia Ramos Azevedo\*\**

**Resumo**

*O artigo objetiva contribuir com algumas reflexões sobre o ofício de ser professor hoje, salientando, por um lado, o papel dos saberes docentes como componentes importantes na caracterização e profissionalização docente e, por outro, a importância da atitude reflexiva traduzida pelo *practicum reflexivo*, que valoriza um novo pensar e fazer na prática pedagógica do professor, no que tange tanto sua formação inicial quanto continuada. Fica evidenciada, ainda, a busca pela profissionalização docente que deve ter, dentre outras características, a idéia do desenvolvimento profissional reflexivo do professor formador.*

**Unitermos:** *Ofício docente, Formação de Professor, Saberes, Competências, Práticas reflexivas*

**Abstract**

*The objective of the article is to analyze the present-day teaching challenges through the relationships between the role of the teacher's knowledge as an important professional component and the importance of the reflexive thinking realized by the *practicum reflexive* which emphasize a new thinking and doing in the teacher's pedagogic practice, regarding her or him initial and continuous formation. It is proposed that the effort for the teaching education should consider the idea of the reflexive teacher.*

**Key Words:** *Teaching, Teacher's Education, Teacher's knowledge, Competences -Reflexive practice.*

---

\* Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA Santa Maria - RS.  
E-mail: patcomaru@terra .com.br

\*\* Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA Santa Maria - RS.

O ofício da docência tem se tornado um grande desafio para o professor, e consideramos extremamente importante destacar que, devido às transformações conseqüentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente e das Reformulações Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, redimensionou-se o próprio papel dos professores formadores dentro do contexto social e educacional brasileiro.

O redimensionamento do ofício da docência está exigindo dos professores formadores a superação de três grandes desafios:

- Viver a complexidade do cotidiano: social, histórico, econômico, político, cultural e educacional;
- Tomar decisões;
- Atuar nas incertezas.

O professor é um profissional que se depara com inúmeros e diversificados saberes, que se reestruturam e se constituem como componentes determinantes da sua identidade. Neste sentido, os professores formadores, que contribuem significativamente para a formação dos futuros profissionais, necessitam conhecer, aprender, dominar e ensinar os diferentes saberes que ora constituem seu campo profissional e ora contribuem para sua profissionalização docente.

Do ponto de vista da formação dos professores, em relação aos saberes profissionais, Demailly (1992) identifica alguns componentes que contribuem para a constituição da professoralidade docente, tais como: as competências éticas, relacionais, organizacionais; o saber científico, didático e o saber-fazer pedagógico.

Defendemos, na perspectiva apresentada pela autora, a eficácia e importância do modelo *interativo-reflexivo* que privilegia a coletividade nos processos de formação. Além disso, abrangem iniciativas referentes à resolução de problemas reais, ajuda mútua e construção de saberes, paralelamente ao processo de formação profissional.

### **Saberes docentes**

Ao longo da história da profissão docente, muito vem se discutindo a relação dos professores com os saberes; de um lado, enquanto portadores e produtores de um saber próprio e, por outro, como meros transmissores e reprodutores de saberes alheios. Compartilhamos e buscamos, então, reconhecer a primeira compreensão, na qual os professores são potencializados

a partir da ação concreta e dos pensamentos próprios, singulares.

Gauthier (1998) retrata o processo educativo ao enfatizar a mobilização de vários saberes pelos professores, que formam uma espécie de reservatório no qual cada professor se abastece ao longo do tempo, quando sente necessidade frente às exigências de cada situação concreta. Para o autor, há delimitação dos saberes fundamentais deste reservatório, que apresentamos, resumidamente, pela diferenciação de como são mobilizados pelos professores:

***Saber disciplinar:*** não é produzido pelo(a) professor(a), mas este(a) o extrai da produção de outros pesquisadores sobre o conhecimento, em diversas disciplinas científicas. Este saber não representa, sozinho, “o” saber docente, apenas faz parte do reservatório de saberes disponíveis.

***Saber curricular:*** A instituição escolar seleciona e organiza certos saberes produzidos, que estão colocados nos programas escolares. “Conhecer o programa” constitui um outro saber do reservatório, o qual serve de guia para o professor fazer os seus planejamentos e avaliações.

***Saber das ciências da educação:*** Ao longo da formação, ou em seu trabalho, o professor adquire conhecimentos profissionais que o informam a respeito do seu ofício e da educação em geral. Este saber serve como pano de fundo, já que permeia a constituição profissional de cada professor(a).

***Saber da tradição pedagógica:*** Envolve todas as representações sobre a profissão, desde a infância até o cotidiano atual, que se cristalizam e servem de molde para os comportamentos dos professores.

***Saber experiencial:*** A aprendizagem, por suas experiências, leva o(a) professor(a) a viver um momento especial, único e diferente de tudo o que vem sendo registrado em cada conjunto de saberes. É limitado, no sentido de que é feito por pressupostos e argumentos que não são, publicamente, conhecidos.

***Saber da ação pedagógica:*** É o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público. É o tipo de saber menos desenvolvido do reservatório, ao mesmo tempo em que constitui os fundamentos da identidade profissional docente.

Com muita evidência, devido à proclamada distância entre teoria e prática, lida-se com um ofício que não admite possuir saberes formaliza-

dos. Segundo Gauthier (1998), é fundamental defendê-lo, em contraposição, como “um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa, pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente” (p.35).

A noção de saber, num sentido amplo, engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que os próprios sujeitos *práticos* (TARDIF, 1999) dizem a respeito dos próprios saberes. Isso quer dizer que os saberes profissionais são saberes trabalhados, laborados e incorporados ao processo do trabalho docente. Só têm sentido em relação às situações de trabalho, porque nelas são mobilizados, construídos, modelados e utilizados de maneira significativa.

Nesse sentido, o *repertório* de conhecimentos deve ser retirado da prática docente como um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do(a) professor(a), a partir da identificação dos saberes que cada um(a) mobiliza para exercer sua atividade. São enunciados declarativos que expressam fatos ou ações práticas a serem empreendidos, a fim de validar o saber experiencial, não como campo fechado de uma prática individual, mas que possam contribuir para a formação de um reservatório público de conhecimentos.

A definição da *epistemologia da prática profissional*, proposta por Tardif (1999), sustenta a necessidade de estudar o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais, no seu espaço de trabalho cotidiano, em todas suas tarefas. Deste ponto de vista, a prática profissional

nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se quebrar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário e com os contextos concretos de exercício da função docente (p.16)

Então, tal prática implica uma reflexão sobre os fins perseguidos em oposição a um pensamento tecnoprofissional; o trabalho não é antes um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz. O profissional, a sua prática e os seus saberes não são entidades separadas, mas co-pertencem a uma situação de trabalho, na qual co-evoluem e se transformam.

Zeichner<sup>1</sup> (1992) salienta o valor de um ensino de qualidade chamado de reflexivo, de acordo com o qual o professor tem a função primordial de ser investigador e de provocar também em seus alunos essa característica, mediante uma prática que se deseja consolidada na interação dos mesmos com o contexto social e educacional.

A idéia de se desenvolver nos Cursos de Formação um ensino reflexivo fortalece a necessidade de a formação inicial ter conotação de co-responsabilidade daquele que forma com aquele que é formado. Os cursos de formação têm a obrigação de ajudar os futuros profissionais a “interiorizar, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensinam e a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Além disso, as atividades envolvem a formação que os futuros profissionais devem valorizar, acima de tudo, os formadores como professores universitários competentes desde a seleção, contratação, promoção e remuneração, com salários justos, até a presença, nas instituições formadoras, de um clima que incentive o processo de tutoramento e de experiências de aprendizagem formando futuros profissionais de excelente qualidade.

Neste sentido, Schön (1992), por meio da caracterização do *Profissional reflexivo*, propõe as bases de uma nova epistemologia para formação de profissionais nas mais diferentes áreas. Assim, suas idéias têm sido apontadas como uma alternativa em direção à *formação reflexiva de professores*, de modo a estimulá-los a utilizar o seu próprio ensino como forma de investigação.

Para isso, devem ser desenvolvidos esforços no sentido de encorajar e apoiar as investigações dos professores, a partir das suas próprias práticas pedagógicas, reforçando a idéia da necessidade do professor analisar reflexivamente a sua prática, seu fazer pedagógico.

Então, o *Professor reflexivo* é um conceito que tem sido constantemente ampliado pelos investigadores que discutem a formação de professores. Neste estudo, adotamos o termo *professor reflexivo* no sentido daquele que usa “a reflexão-na-ação como instrumento para desenvolvimento do seu pensamento e de sua prática” (GARCIA, 1992, p.60).

---

<sup>1</sup> Zeichener K. é professor da Universidade de Wisconsin - Madison (EUA) e vem desenvolvendo as idéias de Schön sobre a formação de professores.

Schön e Zeichner (1992) descrevem, nesse sentido, diferentes formas de estimular os professores a utilizarem seu próprio ensino como forma de investigação, modificando suas práticas pedagógicas. O ensino é encarado como um processo investigativo, no qual as experiências do professor são valorizadas e revistas por uma prática reflexiva. Na investigação, as teorias utilizadas pelos professores são legitimadas e/ou questionadas, para que possam ser encorajados a mudar ou reafirmar pressupostos teóricos e práticos constantemente.

O processo investigativo instiga o professor a uma atitude de reflexão, tornando-a um instrumento de mediação da sua ação, em que o conhecimento é usado para orientar a prática. Os professores aprendem a ensinar no momento em que eles se percebem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, sendo possível introduzir nos cursos de formação a idéia de professor reflexivo.

O professor Carlos Marcelo Garcia, citado por NÓVOA (1992), no seu artigo intitulado “A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”, resgata a discussão sobre o pensamento do professor, que deve ser reflexivo, exigindo atitudes e competências que subsidiem o profissional<sup>2</sup>.

O futuro professor, que está interagindo com seus formadores, envolver-se-á também em pesquisas sobre o ensino, utilizando o processo investigativo com os outros colegas, consigo mesmo e com a escola, num trabalho de colaboração coletiva.

Quando o professor utiliza, por exemplo, as estratégias de tutoria, é a maneira pela qual ele pode modificar sua prática pedagógica, investigando-a. “Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas” (ZEICHNER, 1992, p.126).

Schön instiga o professor/profissional a investigar sua prática tendo as competências globais (comunicação, experimentação e imitação) e a adoção de uma atitude reflexiva que contemple a tomada de decisões frente a situações problematizadoras.

---

<sup>2</sup> Estas importantes idéias sobre a temática, envolvendo a formação de professores, são também desenvolvidas no livro “Formação de Professores Teoria e Práxis” do autor português José Augusto de Brito Pacheco. Inclusive esse autor utiliza as idéias de Garcia sobre a importância das destrezas/competências na formação do professor enquanto investigador.

Assim, ao desenvolver uma atitude reflexiva e crítica frente aos saberes docentes que fazem parte do seu arcabouço teórico-prático, os professores apropriam-se do processo reflexivo (ação-reflexão-ação) no que diz respeito a um constante redimensionamento das práticas exercidas, teorizando-as no próprio trabalho pedagógico.

Frente a isso, o desenvolvimento das competências globais e da atitude que deve auxiliar o professor/profissional a se comunicar, a experienciar no contexto social, e a aprender por intermédio da imitação (numa atitude de constante alerta para fazer escolhas), favorece o desenvolvimento da capacidade cognitiva de aprender a desenhar aumentando a capacidade para refletir na ação com diálogo.

Para Schön (1992), o elemento da competência profissional é algo fundamental que precisa ser revisto nos cursos de formação, pois os futuros profissionais precisam ter garantidas as competências globais que os auxiliem na atividade reflexiva prática.

Para que o futuro professor tenha uma prática reflexiva, é importante, por um lado, o desenvolvimento da capacidade de conceitualizar os problemas do dia-a-dia profissional pensando sobre eles, e por outro, o desenvolvimento de atitudes que devem estar pautadas no ato de tomar decisões.

Neste sentido, as competências que envolvem o ato de pensar sobre o fenômeno (metacognição) e a atitude de tomar decisões sobre os problemas provenientes do estudo da realidade vêm ao encontro das competências elencadas por Schön (1992) e das atitudes reflexivas de Dewey<sup>6</sup>, denotando em ambas a preocupação para com a prática de profissionais realmente envolvidos com sua formação e atuação baseados nos processos de observação, reflexão e investigação.

Nesse sentido, essa relação rica em atividades coletivas, de análises teóricas/práticas e processos avaliativos, exige que tanto alunos como professores/tutores venham a desenvolver determinadas competências que os auxiliem.

---

<sup>3</sup> DEWEY, John, famoso filósofo americano (1859-1952), desenvolveu entre outros estudos, as diferentes formas de pensar e seus reflexos na educação, enfocando a construção do pensamento reflexivo principalmente em sua obra "How we think" (1910) que Donald Schön aprofunda, e parte dessas idéias para desencadear os estudos sobre a formação reflexiva dos diferentes profissionais.

Para aprofundar a leitura sobre Dewey e o processo reflexivo, há o artigo "O conceito de reflexão em John Dewey" das autoras Maria Conceição Lolanda e Maria Manuela Abrantes do livro "Formação Reflexiva de Professores" de Isabel Alarcão (organizadora).

A formação que buscar a construção de um professor/profissional reflexivo deve, pois, incentivar o desenvolvimento das competências elencadas por Schön: comunicação, experimentação e imitação baseadas numa atitude de diálogo constante entre os tutores/alunos na realidade contextualizada, contribuindo para a formação e atuação dos professores.

As competências e atitudes reflexivas elencadas acima são fundamentais porque retratam a importância do desenvolvimento dessas tanto habilidades na formação e atuação dos professores atuantes quanto na dos futuros professores, qualificando-os de forma competente no contexto profissional, social e pessoal através de relações pautadas em diálogos mútuos.

Podemos perceber que essas competências são elaboradas de forma interativa, em que a capacitação de uma está interligada a outra, proporcionando ao indivíduo uma base sólida e consistente, promovendo a interação com os seus formadores, colegas e com a escola, tornando-o mais competente e seguro enquanto profissional e pessoa.

Para garantir o sucesso dessas competências, tanto na formação como na atuação dos profissionais, é imprescindível, também, o desenvolvimento de atitudes reflexivas que venham fortalecer a prática desses profissionais, pois não basta que os sujeitos sejam qualificados no que diz respeito a competências (como fazer) se não tiverem atitudes diferenciadas de um profissional preocupado com suas ações individuais e coletivas, questionando constantemente o por quê?, para quem?, para quê? e quando fazer?

Além disso, não podemos esquecer que, para que um ensino e uma prática profissional reflexivas sejam estruturados, há a presença da intuição, da paixão e da emoção que acabam por permear todo o processo educativo porque fazem parte intrínseca dos profissionais.

Acaba sendo valorizado aquilo que Schön (1992) considera de fundamental importância, ou seja, as emoções cognitivas, pois convidam os profissionais a perceberem e a trabalharem com as suas emoções, as quais são inerentes ao ser humano e determinam suas atitudes.

As atitudes que denotam ações foram analisadas e repensadas, enfim, reflexivas são aquelas que, na visão de Garcia (1992, p.62), retratam:

- a) a busca por uma mentalidade aberta;
- b) responsabilidade;
- c) entusiasmo.

Estar aberto a ouvir e a se mostrar aos outros exige do profissional

reflexivo uma mentalidade aberta para admitir erros e aceitar alternativas diferentes, examinando suas fundamentações e não descansando enquanto não descobrir as causas dos conflitos que provêm dos problemas do cotidiano.

É necessário, pois, uma atitude não preconceituosa frente às idéias alheias e um estar aberto a todas as alternativas que se fazem presentes, respeitando diferentes perspectivas na escolha do caminho mais correto a ser seguido a partir desta reflexão, sabendo tirar proveito das situações conflituosas, avançando no conhecimento.

A responsabilidade traduz o cuidado que se deve ter com uma determinada ação, devido a sua repercussão no ensino, tanto no âmbito pessoal, acadêmico, como social. O sujeito acaba se tornando co-responsável pela sua formação e atuação, pois interfere na realidade e recebe interferência da mesma.

A responsabilidade é, acima de tudo, uma atitude intelectual, pois segundo Garcia (1992), o professor assume posições e enfrenta desafios mediante reflexão, repensando os motivos que o fizeram agir dessa forma, pautado em princípios éticos, pois envolve não só um pensamento isolado, mas a concretude de um olhar que consegue enxergar o coletivo em suas especificidades.

A terceira atitude reflexiva retrata a predisposição para assumir posições, mudar posturas com espírito de curiosidade e disposição para transformar, entusiasmando-se com a possibilidade de avançar profissional e pessoalmente.

Assim, essa última atitude é a síntese das outras duas, a mentalidade aberta e a responsabilidade, pois é necessário muito entusiasmo, envolvimento e desejo de mudança para assumir erros, procurando superá-los, agindo diretamente sobre o processo de aprendizagem através de uma atitude reflexiva. O profissional poderá estabelecer o equilíbrio entre a reflexão e a prática, entre o pensamento e a ação.

As competências e atitudes baseiam-se num processo reflexivo, no qual o professor enfrenta e busca a resolução das situações problematizadoras, valorizando as suas experiências que retratam as teorias práticas, junto ao fato de aprender com elas e também superá-las por meio de novos encaminhamentos e atitudes.

A qualidade do processo reflexivo exige uma atenção redobrada do

professor tanto para o interior da sua própria prática, como para o exterior com seus alunos e condições sociais nas quais a prática se dá, havendo valorização das dimensões políticas e sociais do ensino.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p. 17).

A importância que delegamos ao papel das competências e atitudes, na formação de futuros professores, denota nossa preocupação com ambas e assim como a valorização delas, exercendo papel fundamental no quadro, que compõe uma formação de qualidade.

Elas são extremamente necessárias por exigirem dos formadores de professores e dos futuros professores uma postura de constante alerta e reflexão, na formação e atuação, sendo que o exercício da própria prática instiga professores e alunos a adotarem atitudes de envolvimento e comprometimento ético, cultural e social, frente à realidade que se apresenta.

É por meio dessa mudança de atitude que o papel dos professores formadores, dentro do contexto social e educacional brasileiro podem promover um novo redimensionamento das práticas, até agora, exercidas no que tange:

a) à comunicação e a partilha de idéias, buscando a verdadeira interação com o outro (coletivo);

b) à responsabilidade ética e intelectual, pois seus atos interferem na realidade individual e coletiva;

c) entusiasmo frente às dificuldades, superando-as através de muito estudo e análise das práticas exercidas.

A formação reflexiva, que envolve tanto atitudes como competências, dá condições para os profissionais desempenharem um papel ativo na elaboração de objetivos, estratégias, avaliações, enfim, práticas que emanem da cabeça e das mãos dos professores através de um ensino reflexivo. Sen-

do, este, instigador quanto ao desejo de aprender e ensinar, sempre levando em consideração as responsabilidades do professor em sua prática, juntamente com a clareza de reconhecer e incorporar na sua ação a realidade sócio-histórica em que se situam, estabelecendo parâmetros de ações contextualizadas e críticas.

A interação das competências cognitivas com as atitudes reflexivas projetam o profissional para uma ação muito mais problematizadora, tornando-o mais responsável por sua formação e por uma atuação mais segura e consistente, gerando, assim, autonomia. Esta autonomia é conquistada quando o professor, no exercício de reflexão, volta-se tanto para dentro de si mesmo quanto para fora, para a realidade, construindo, a partir disso, novos referenciais teóricos e práticos, frutos de atitudes reflexivas básicas.

Frente a isso, as características que devem nortear o perfil de um professor/profissional reflexivo são:

- a) buscar a Epistemologia da Prática profissional;
- b) interagir com o contexto institucional, educacional e social, aprendendo a fazer da escola um lugar onde seja possível “ouvir” os alunos;
- c) aprender através de uma prática reflexiva, mediante a interação do professor/tutor com os alunos, num ambiente rico em diálogo mútuo;
- d) aprender a desvendar os desafios educacionais, frutos das situações problematizadoras, conhecendo-os, estruturando-os e reestruturando-os através da elaboração da pirâmide reflexiva de Schön;
- e) aprender, fazendo com que os alunos e colegas, nas atividades de tutoramento, valorizem a imitação, a experiência compartilhada e a reorganização virtual dos marcos conceituais, que se modificam mediante interação e reflexão;
- f) trabalhar e valorizar as emoções cognitivas;
- g) surpreender-se pelo que o aluno faz, refletindo, reformulando e efetuando novas experiências;
- h) desenvolver as competências cognitivas, com atitudes reflexivas como encadeadoras das mudanças;
- i) articular o saber escolar com o saber cotidiano;
- j) desenvolver o movimento do desenvolvimento profissional: conhecimento na ação (saber tácito), reflexão na ação (ação presente) e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (análise posterior).

Neste sentido, é urgente que os cursos de Formação de Professores

repensem não só os aspectos estruturais dos seus currículos, mas também tenham claro o tipo de profissional que desejam formar, desenvolvendo competências/habilidades que possam subsidiá-los através de atitudes reflexivas, que permeiam as relações entre professores e alunos.

Para tanto, torna-se necessário:

1º) que esses cursos resgatem, na visão de Nóvoa e Schön, a organização escolar, inserindo-a tanto na formação inicial de seus futuros professores como na formação continuada dos professores da educação básica;

2º) que os formadores de professores construam uma nova atitude para com os alunos e professores, através de atividades de tutoramento pautadas na idéia do “aprender fazendo”, com diálogo mútuo;

3º) que a Universidade adote uma nova postura para com a realidade local, interagindo e atendendo às suas necessidades, estabelecendo a integração da formação inicial com a formação continuada;

4º) que a universidade seja co-responsável pelos professores atuantes na educação básica, incentivando-os e motivando-os nas suas constantes formações e práticas;

5º) que haja uma nova concepção de Ensino, permeando os programas de Formação de Professores, com momentos estruturados de prática pedagógica (PRACTICUM), integrando formadores de professores (professores universitários) e os futuros professores com as escolas, e, conseqüentemente, seus professores e estabelecendo o vínculo necessário entre a Formação Inicial e Continuada de todos os envolvidos;

6º) que haja a valorização profissional do professor, também no aspecto salarial, o que é uma questão necessária e pertinente para a qualificação do seu trabalho.

Considerar a complexidade dos processos de formação dos professores com a recuperação das narrativas do passado, existentes no “baú de memórias” de cada um, é permitir o reconhecimento da instauração de uma cultura reflexiva diante do processo da construção coletiva de si próprio. Reflexões, a partir das imagens, representações, dos valores, significados e saberes que estão constantemente atualizando e permeando a dinâmica do viver e reviver de cada professor(a).

Compreendemos, então, o processo educativo pelo viés do entendimento freireano, visto que não nos encontramos diante de uma pedagogia associada à outra *tecnologia educativa*; como bem coloca Pintalsigo (1998),

quando referencia que “trata-se da pessoa, das relações entre os que socialmente são tidos como ensinando e aprendendo. Se método existe, ele é o resultado de uma vivência e a procura de um caminho de liberdade para cada pessoa” (p.14).

Não é possível alguém exercer, construir suas atividades no magistério, como se nada ocorresse com a sua pessoa; portanto, é fundamental a busca por uma aproximação maior entre o que esse sujeito diz e faz, entre o que parece ser e o que realmente está sendo. É importante, também, concentrar atenção às leituras feitas desse processo interativo de aprendizagens mútuas, pelos sujeitos aprendizes, visto que “o espaço pedagógico é um *texto*, nas palavras de Freire (1997), para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (p.109).

Como educadores(as) e cidadãos(ãs) que somos, em (trans)formação, é fundamental partirmos de uma concepção educativa que se entretetece por eixos que vão se cruzando entre o contexto social, o compromisso moral e a participação política que constituem a nossa vida. Cabe lembrar, o que Freire sempre insistiu para que cada professor(a) jamais esquecesse:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tomar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (...) Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (citado por NÓVOA, 1998, p.185-186)

Inerente à natureza humana, a esperança é uma espécie de ímpeto natural, possível, necessário e, porque não dizer, indispensável para a experiência histórica.

Nessa ótica cada ação prática, mediada no plano ético, social e político de vida, significa o compromisso permanente com o desejo utópico, realizável do desenvolvimento de outros processos educativos.

É uma luta por novas conquistas, nas vivências cotidianas que envol-

vem cada sujeito comprometidamente com o seu projeto existencial. Nas mediações realizadas, ao longo do próprio percurso, busca por relacionar-se com o mundo e, nessa prática social, encontra-se a si mesmo.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. 1996. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de Formação de Professores. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de Supervisão. Portugal: Porto, p.9-40.

DEMAILLY, L. 1992. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). 1992. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FREIRE, P. 1997. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, C. 1995. Formação de Professores: novas perspectivas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). 1995. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.51-76.

GAUTHIER, C. et al. 1998. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

NÓVOA, A. 1992. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.). 1992. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33.

NÓVOA, A. 1998. Paulo Freire (1921-1997): a inteireza de um pedagogo utópico. In: APPLE, M; NÓVOA, A. (Orgs.). 1998. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora.

PINTASILGO, M. L. Prefácio. In: APPLE, Michael; NÓVOA, A. (orgs.). 1998. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora.

SCHÖN, D. 1992. **La formación de profesionales reflexivos**- Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.

\_\_\_\_\_. 1992. Consecuencias para mejorar la formación de los profesionales. In: SCHÖN, Donald. 1992. **La Formación de Profesionales Reflexivos** - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós, p. 267-285.

\_\_\_\_\_. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). 1992. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-77.

TARDIF, M. 1999. **Saberes dos professores e conhecimentos universitários**: elementos da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Pelotas: Digitado.

VILLAR, L. M. 1987. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. In: VILLA, A. (coord). 1987. **Perspectivas y Problemas de la Función Docente**. Madrid: Narcea, p. 149-175.

ZEICHNER, K. M.. 1992. Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os Anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). 1992. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. 1993. **A formação reflexiva do professor**: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

## 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, relacionadas direta ou indiretamente com a educação.

Os artigos deverão ser inéditos e apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ ou de reflexão teórico-metodológico. 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, 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

2002 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: Papirus, 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](mailto:nucleodemestrado@mouralacerda.com.br) ou pelo telefone (16) 3977-1025.

Impressão e Acabamento:

**Editora Legis Summa Ltda.**

*Livros Jurídicos Didáticos Históricos e Poéticos*  
Rua Dom Alberto Gonçalves, 1355 - Campos Elíseos.  
Fone/fax (016) 626-0492 Ribeirão Preto SP.  
E-mail: editoralegissumma@uol.com.br

