

## Artigos - Articles

**Um breve histórico sobre as vertentes do discurso educacional renovador veiculado no Brasil no período de 1930 a 1960 em suas relações entre a escola e a família**

*A brief review about the currents of the reformer educational discourse conveyed in Brazil in the period from 1930 to 1960 in their relations between school and family*

Alessandra David Moreira da COSTA

**Almanaques de farmácia no Brasil: entre a oralidade e a escrita**

*Drugsstore almanacs in Brazil: between writing and oral speech*

Margareth Brandini PARK

**Tendências atuais na formação e atuação do orientador educacional**

*Current tendencies in the educational director's formation and action*

Keity Jeruska Alves dos SANTOS

Amarílio FERREIRA JR

**A formação continuada do professor alfabetizador: possibilidade de uma prática reflexiva**

*Alphabetizing teacher's continued formation: possibility of a reflexive practice*

Siumara da Silveira Melo QUINTELLA

**O professor reflexivo e a autonomia docente**

*The reflexive teacher and the teaching autonomy*

Sérgio Donizeti MARIOTINI

**Metamodelagem matemática: contexto e estrutura**

*Metamodelaje matemático: contexto y estructura*

Nelson HEIN

Maria Salett BIEMBENGUT

Jorge Enrique SAGULA



ISSN 1518 - 126X



9771518126551

plures

MOURA LACERDA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO

5

ISSN 1518-126X  
**plures**  
humanidades



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**  
revista da coordenadoria de  
pesquisa e pós-graduação  
ano 5, número 5  
ribeirão preto, 2004



# **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 Tereza de Abreu Pires*

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

*Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves*

## **INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA**

**DIRETOR EXECUTIVO**

*Oscar Luiz de Moura Lacerda*

**DIRETORA ADMINISTRATIVA**

*Ana Cristina Lacerda de Oliveira*

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Helen de Moura Lacerda Soares*

## **EDITORAS**

*Miriam Cardoso Utsumi*  
*Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes*

## **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**

Alessandra David Moreira da Costa	Miriam Cardoso Utsumi
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	Natalina Aparecida Laguna
Maria de Lourdes Spazziani	Rita de Cássia Pereira Lima
Marlene Fagundes C. Gonçalves	Tárcia Regina da Silveira Dias

## **EQUIPE TÉCNICA**

### **Capa**

Rita de Cássia Pereira Lima (coordenação)  
José Ildon Gonçalves da Cruz (criação, layout e arte-final)

### **Revisão de Texto**

José Antonio Lourenço de Barros – Português  
Raquel Teixeira Andrade de Souza - Inglês

### **Equipe de Produção**

Eliana Cristina Ferreira  
Luzia Cristina Cassão Parente

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**PLURES – Humanidades**

**Revista do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Mestrado**

Ribeirão Preto, 2004  
Número 5

## Ficha catalográfica

**PLURES – HUMANIDADES: Revista da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação**, n° 5 – jan./nov. 2004. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 122p.

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 –  
Mestrado 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

ISSN 1518 - 126X



9771518126551

### Capa

(criação, layout e arte-final)

José Ildon Gonçalves da Cruz – mestrando – CUML – Ribeirão Preto, SP  
e-mail: joseildo@barretos.com.br

**PUBLICAÇÃO ANUAL/ ANNUAL PUBLICATION**

Solicita-se permuta/ Exchange desired

### ENDEREÇO/ ADRESS

Revista Plures Humanidades  
Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado  
Rua Onze de Agosto, 497 – Campos Elíseos  
Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14.085-030  
(16) 2101-1025  
[www.mouralacerda.com.br/mestrado](http://www.mouralacerda.com.br/mestrado)

# SUMÁRIO

## CONTENTS

**Editorial** ..... 09

### **Artigos/ Articles**

Um breve histórico sobre as vertentes do discurso educacional renovador veiculado no Brasil no período de 1930 a 1960 em suas relações entre a escola e a família

*A brief review about the currents of the reformer educational discourse conveyed in Brazil in the period from 1930 to 1960 in their relations between school and family*

Alessandra David Moreira da COSTA ..... 11

Almanaques de farmácia no Brasil: entre a oralidade e a escrita

*Drugstore almanacs in Brazil: between writing and oral speech*

Margareth Brandini PARK ..... 25

Tendências atuais na formação e atuação do orientador educacional

*Current tendencies in the educational director's formation and action*

Keity Jeruska Alves dos SANTOS

Amarílio FERREIRA JR ..... 45

A formação continuada do professor alfabetizador: possibilidade de uma prática reflexiva

*Alphabetizing teacher's continued formation: possibility of a reflexive practice*

Siumara da Silveira Melo QUINTELLA ..... 57

O professor reflexivo e a autonomia docente

*The reflexive teacher and the teaching autonomy*

Sérgio Donizeti MARIOTINI ..... 79

Metamodelagem matemática: contexto e estrutura

*Metamodelaje matemático: contexto y estructura*

Nelson HEIN

Maria Salett BIEMBENGUT

Jorge Enrique SAGULA . . . . . 95

**Lista de Pareceristas** . . . . . 114

**Orientação para colaboradores** . . . . . 115

## Editorial

Este é o quinto número da revista *Plures Humanidades*, publicação anual do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, que visa promover a discussão de temas relacionados à Educação Escolar.

Dando continuidade a sua proposta de ampliação, a Revista conta com a contribuição de pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa do Brasil e do Exterior.

Neste número foram selecionados seis artigos (cinco nacionais e um internacional) que abordam diferentes aspectos da Educação Escolar: dois artigos contribuem com uma reflexão histórica sobre educação, três artigos com discussões sobre formação de educadores e um sobre prática curricular no ensino de Matemática.

Alessandra David Moreira da Costa apresenta em seu artigo as principais correntes de pensamento disseminadas pelo discurso escolanovista no Brasil no período de 1930 a 1960, privilegiando as relações entre escola e família.

Margareth Brandini Park, pesquisando quatro Almanques de Farmácia de circulação nacional, aborda a produção, circulação e apropriação desse gênero editorial enfocando a questão da oralidade e da escrita.

Keity Jeruska Alves dos Santos e Amarilio Ferreira Jr discutem tendências atuais na formação e atuação do Orientador Educacional nas unidades escolares, fundamentados no Relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, ressaltando a importância desse profissional para a qualidade de ensino.

Siumara da Silveira Melo Quintella, a partir da análise do depoimento de duas professoras alfabetizadoras, levanta questões sobre as possibilidades da prática reflexiva desse profissional, diante dos desafios colocados para a formação e atuação dos educadores.

Sérgio Donizeti Mariotini propõe em seu artigo que o espaço de tempo reservado à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, seja um momento de reflexão e deliberação das práticas dos educadores, que ao exercerem a ação reflexiva poderão desenvolver a sua formação continuada, favorecendo a transformação e a democratização da escola.

Nelson Hein, Maria Salett Biembengut e Jorge Enrique Sagula, numa parceria *cross cultural* (Brasil – Argentina), tecem considerações relevantes sobre a teoria dos modelos e fundamentos de modelagem, tais como conceitos, classificação, sistemas, modelos de otimização e processo de modelagem, tendo em vista o crescimento da utilização desse método de ensino pelos educadores matemáticos do Brasil.

Dessa forma, os diferentes artigos que compõem este número apresentam uma diversidade de olhares sobre a Educação Escolar, contribuindo com as reflexões da comunidade acadêmica em geral, e em particular para as pessoas interessadas no debate sobre a formação de educadores, História da Educação e práticas curriculares.

*Miriam Cardoso Utsumi*  
*Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes*  
*(Editoras)*

**UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS VERTENTES DO  
DISCURSO EDUCACIONAL RENOVADOR  
VEICULADO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1930  
A 1960 EM SUAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA  
E A FAMÍLIA\***

**A BRIEF REVIEW ABOUT THE CURRENTS OF THE  
REFORMER EDUCATIONAL DISCOURSE  
CONVEYED IN BRAZIL IN THE PERIOD FROM 1930  
TO 1960 IN THEIR RELATIONS BETWEEN SCHOOL  
AND FAMILY**

*Alessandra David Moreira da COSTA\**

**Resumo:** *Este artigo retrata de modo sintético as principais correntes de pensamento propagadas pelo discurso educacional renovador brasileiro entre as décadas de 1930 a 1960, enfatizando os aspectos referentes às relações entre a escola e a família, especialmente a família desestruturada.*

**Palavras-chave:** *escola; família, discurso; discurso educacional.*

**Abstract:** *This article shows, in a summarised way, the main currents of thought propagated by the Brazilian reformer educational discourse between the decades from 1930 to 1960, focusing on the aspects regarding the relations between school and family, especially the unstructured family.*

**Key words:** *school; family; discourse; educational discourse.*

---

\* Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que desenvolvemos para nossa tese de doutorado: *Uma análise de processos-crime envolvendo menores: contribuições para o estudo do discurso jurídico e do discurso educacional no Brasil (1930-1960)*. Araraquara, 2004. Universidade Estadual Paulista.

\* Doutora em Educação Escolar. Docente de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: ruale@directnet.com.br.

Uma das características do discurso educacional renovador desenvolvido no Brasil entre 1930 e 1960 consistia em afirmar que, devido à complexidade das relações do mundo moderno, a família já não se mostrava capaz de ministrar os ensinamentos que constituíam a base dos valores de sustentação do desempenho do indivíduo na sociedade e, por isso, a escola deveria vir em seu auxílio.

De acordo com essa tendência de pensamento, surgiram várias formas discursivas para expressá-lo e uma delas pode ser caracterizada como histórico-sociológica, pois consistia em compreender a família como um modelo desenvolvido sob injunções históricas e estabelecido no interior de um determinado contexto social. Esse tipo de discurso pode ser considerado como uma matriz de pensamento, uma vez que diversos autores, de variadas tendências, manifestaram-se sobre o mesmo tema.

Para essa matriz, as transformações advindas com a modernidade forçaram a instituição familiar a abandonar a posição de centro de produção econômica, de costumes e de hábitos sociais para tornar-se centro de consumo. Conseqüentemente, a escola converteu-se em instituição apta a prover a educação das crianças e jovens, graças à especialização de seu corpo técnico e docente.

Outrossim, a preocupação recaiu em como seria ministrada essa educação em massa, já que todos deveriam passar pelos bancos escolares. Quais aspectos necessitavam ser enfatizados, trabalhados e ensinados? Afinal, qual seria o propósito, a missão da educação, uma vez que a escola teria que lidar com um contingente oriundo de diversos tipos de família, de classes sociais diferentes e de vários setores da sociedade?

Para os autores que empregavam esse tipo de discurso, essas questões remetiam ao grande problema que se apresentou à instituição escolar, quando esta se deparou com alunos provenientes das camadas mais baixas da população. Com base nessa problemática, surgiram várias outras formas discursivas, todas elas ressaltando as relações entre a escola e a família, principalmente as famílias desestruturadas. Essa ampla percepção da questão das relações entre escola e família permitiu que o período de 1930 a 1960 conhecesse várias modalidades de discursos de normalização da família.

Uma dessas modalidades foi o ambientalismo. Este tratado discursivo enfatizava a diferença entre os diversos tipos de família existentes numa mesma sociedade e salientava a importância das condições ambientais na estruturação das experiências dos primeiros anos de vida, o que era considerado essencial para um bom desenvolvimento intelectual. Atribuía

ainda à família, e não à escola, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do desempenho escolar, surgindo assim a preocupação com as crianças e as famílias pobres, manifestando-se a necessidade de intervenção do Estado a fim de normalizar a vida dessas pessoas.

Almeida Júnior (1933, p.26), um importante membro da vertente ambientalista, defendia essa idéia, pleiteando a intervenção do Estado junto às famílias desviantes, no sentido de regularizá-las. Na concepção desse autor:

*Não repugna mais, ao legislador, entrar no âmbito do pátrio poder, regulando-o, cerceando-o, inibindo-o mesmo, no pressuposto de que o pai é um simples mandatário do Estado, cumprindo a este retirar-lhe a autoridade, cada vez que aquele não exerça satisfatoriamente o mandato que lhe foi confiado* (ALMEIDA JUNIOR, 1993, p.26)

Ele observava que é na infância, fase do crescimento físico e da formação moral, que se decide o destino que o indivíduo terá: contribuirá para o bem-estar comum ou pesará sobre os ombros alheios, ocupando presídios, manicômios, hospitais e asilos.

Para os adeptos da corrente mencionada, é o Estado quem deveria assumir a tarefa de educar as crianças para garantir a formação de adultos saudáveis, trabalhando no intuito de impedir o surgimento de futuros marginais.

A escola deveria adotar o caráter de instituição correcional, salvando as crianças das mazelas familiares e, ao mesmo tempo, atraindo os pais para o círculo escolar com o objetivo de inculcar-lhes os valores sociais vigentes. Diante dessa situação, o Estado, para garantir a ordem social, deveria intervir no procedimento dessas famílias, normalizando-as e disciplinando-as.

Percebe-se, portanto, nesse discurso, que a culpa quanto à geração ou não de delinquentes recaía sobre as famílias, mais especificamente sobre o meio social no qual essas famílias estavam inseridas. Aliás, os fatores sociais e econômicos eram os grandes responsáveis por impelir crianças e jovens para o mundo do crime e da vadiagem. O discurso ambientalista, porém, não propunha atuar sobre esses fatores, mas tão-somente sobre os seus efeitos, em especial a família, tida como desviante.

Nos casos em que a instituição educativa não fosse capaz de, sozinha, reeducar as crianças provenientes de lares desestruturados, Almeida Júnior

(1933) propunha que se fizesse o uso da lei; porém, para esse autor, a legislação brasileira em relação aos menores possuía muitas lacunas que impediam resolver, de fato, o problema dos menores desvalidos, o que vinha comprovar, mais uma vez, que a organização social era não somente responsável, mas cúmplice da degradação geral do meio.

Para alguns autores da época, a percepção desse quadro social degradado exigia a articulação de medidas saneadoras das causas do problema, situadas na esfera da estrutura econômica do País. Este foi o caso de Belisário Pena (1944), pensador higienista, que acusava a falta de saneamento e educação higiênica, decorrente da má estruturação da sociedade brasileira, como a causa de tal degradação.

No entender desse autor, os flagelos sociais advinham do latifúndio, que denominava de *cancro nacional*. A política industrial urbana, resultante da organização econômica e social do latifúndio, dividia a sociedade entre senhores e escravos. Essa divisão social originou o protecionismo, a carestia de vida, o congestionamento das cidades pelo êxodo rural e o conseqüente pauperismo urbano, fatores que compeliram *3/4 dos brasileiros a vegetarem miseravelmente nos latifúndios e favelas das cidades*. Sendo assim, *a saúde, a higiene, a educação e a moralidade são incompatíveis com a miséria, companheira inseparável da devassidão, do vício, do crime, da doença, da degeneração e da ruína* (PENA, 1944, p. 20-21). Em virtude dessa situação, o autor advertia ser dever do governo e das classes abastadas prover as classes subalternas no tocante à assistência dos meios sociais e sanitários de defesa e conservação da saúde, bem como da difusão da instrução e da educação, sob todos os seus aspectos.

Pena (1944), dizia que quem percorresse o território brasileiro poderia observar a apavorante condição de pobreza, de desnutrição orgânica e de doenças da população rural e da população pobre moradora nos subúrbios das cidades. Não obstante, era dessa massa desprezada que saíam as crianças que freqüentavam os colégios elementares, grupos escolares e escolas públicas. Dessa forma,

*[...] torna-se indispensável criar em todos os indivíduos a consciência sanitária pela educação higiênica na escola, no lar, nas fábricas e nas casernas, a fim de gravar-se no espírito de toda a gente o valor inestimável, econômico, étnico, moral e social, da normalidade fisiológica resultante da saúde* (PENA, 1944, p. 22).

Outros autores, apesar de compartilharem do ideário ambientalista, propunham que a escola deveria tomar algumas medidas mais diretas para pôr em ordem os alunos e as famílias desviantes, independentemente de serem solucionados ou não os problemas sociais como um todo. Com o intuito de prover a educação sanitária, em particular sobre os filhos da classe trabalhadora, via-se a escola como o principal órgão transmissor das boas normas de higiene.

Referindo-se às condições sanitárias norte-americanas, Wood (1931) destacava que os programas higienistas foram responsáveis pela diminuição da mortalidade infantil em 25% naquele país<sup>1</sup>. Para esse autor, a saúde devia tornar-se preocupação central da sociedade e poderia ser obtida pela instrução e pela criação de hábitos higiênicos que, por intermédio de cada indivíduo, atingiriam a coletividade.

Era responsabilidade institucional da escola a prevenção de doenças, defeitos, delinquência, problemas cuja solução levaria à melhoria dos recintos domésticos e, por conseqüência, à melhoria da classe dos trabalhadores e ao aumento da expectativa de vida. Nessa face do discurso ambientalista, era perceptível o uso da instituição escolar como incentivadora da ordem pública e do progresso social.

Wood (1931) postulava o envolvimento das famílias desqualificadas para educar em trabalhos de cooperação com a escola, uma vez que o órgão que necessitava ser tratado era a família, local em que os maus costumes estavam instalados e, que, se não fossem combatidos, *contaminariam os próximos descendentes*. Segundo Cunha (1998), a especificidade do discurso de Wood consistia em propor a atuação direta da instituição educativa sobre a vida das famílias desviantes, sendo o aluno o intermediário entre sua família e a escola.

Ballesteros (1931) era outro autor que tal qual Thomaz Wood (1931), propunha a intervenção da escola nos lares desestruturados, mencionando que a cooperação da família na obra educativa da escola, além de ser uma conveniência para o professor, era uma necessidade para a eficiência do seu trabalho, visto que o meio familiar e social exercem uma influência decisiva sobre a criança a ponto de dificultar e destruir o trabalho da escola.

Esse autor ressalta que, se os professores quisessem cumprir sua missão (com a educação e com a escola), deveriam fazer dos pais seus colaboradores e auxiliares para que a criança encontrasse um ambiente de compreensão e de trabalho tanto em casa quanto na escola.

---

<sup>1</sup> Embora Thomas Wood fosse norte-americano, teve seu artigo traduzido e publicado no Brasil, fato que, segundo Cunha (1998), fornece indicativos da relevância do tema para os educadores brasileiros. A mesma observação vale para o artigo do argentino Antônio Ballesteros, também citado neste trabalho.

Embora a educação seja uma das obrigações taxativas do Estado, ela deve merecer a preocupação, a vigilância e a proteção dos pais. Assim, surge a preocupação de que a intervenção da família na vida da escola leve a uma fiscalização do trabalho dos professores, subtraindo a autoridade destes perante os alunos ou, até mesmo, com uma influência dos pais na orientação do ensino.

Na visão de Ballesteros (1931), a cooperação da família com a escola possuía um único objetivo: o conhecimento real da personalidade infantil, com o professor recebendo uma preparação especial para cumprir sua função com base no conhecimento da natureza da criança, e os pais tendo os filhos sem a mínima noção de suas vidas, de suas necessidades e de seus deveres para comprovar a desqualificação da família.

*Ballesteros citava estatísticas sobre mortalidade infantil causada por descuido das mães quanto à alimentação dos lactentes; o abandono a que muitos pais submetiam os filhos, deixando-os à mercê de seus próprios impulsos e à força de sugestão da rua e das outras crianças; o costume dos pais em restringirem demasiadamente as crianças, coagindo-as até limitarem sua capacidade de iniciativa e espontaneidade; os desencontros entre pais e mães no tocante aos critérios a serem adotados na educação dos filhos, sendo que a vítima de toda essa ignorância era a própria criança, que sofria pacientemente suas conseqüências (CUNHA, 1998, p.94).*

Ballesteros (1931) sugeria que se organizasse uma sociedade de amigos da escola, cuja finalidade essencial residiria, além da cooperação entre a família e a escola, na influência educativa que o contato com o ambiente escolar exerceria sobre os pais e na necessidade de incorporá-los à obra de formação de seus filhos proposta pela escola.

O objetivo maior dessas sociedades seria despertar a confiança e o respeito dos pais pelo trabalho que se realizava em sala de aula, tendo em vista criar na escola um ambiente de trabalho e de retidão moral que fizesse não só as crianças, mas também as famílias e as autoridades se sentirem atraídas pelo meio em que se desenvolvia o ensino.

As idéias até aqui examinadas demonstram a importância que a educação assumiu na concepção dos intelectuais da época para a reconstrução da sociedade brasileira rumo à modernidade. Com o intuito

de complementar essas posições faziam-se necessárias investigações empíricas, baseadas em dados que fornecessem instrumentos para o mapeamento da realidade nacional. Assim, nos anos 1950 surgiu a ênfase na pesquisa social, como uma atividade que viria apresentar as disfunções da escola e de todos os elementos circundantes, inclusive a família dos educandos, como objetos a serem normalizados segundo estudos cientificamente conduzidos.

Os educadores envolvidos com essa idéia defendiam que a mudança sociocultural seria alcançada por intermédio da compreensão científica do papel que a escola poderia desempenhar nesse processo. Para o desenvolvimento dessa tarefa, os educadores serviam-se ainda do discurso de matriz histórico-sociológica, porém o alvo principal da normalização passou a ser a escola, e não mais a família, como se via na vertente ambientalista. A escola deveria voltar-se para as peculiaridades sociais do círculo sociocultural de seus discentes e adaptar-se a elas.

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores deveriam ser realizados com base em experiências práticas, oriundas de situações reais, mas conduzidos por análises cientificamente fundamentadas, provenientes sobretudo das ciências sociais. Um dos métodos utilizados para o desenvolvimento dessas pesquisas era o *estudo de comunidades*, que visava investigar o grau do conflito entre a sociedade idealizada (homogênea e ajustada), a meta que a escola deveria atingir e a realidade social das comunidades que se afastavam desta idealização.

Alguns teóricos que se dedicaram a tais estudos perceberam que a escola não era um local estimulador para as crianças moradoras das comunidades carentes, não só por problemas decorrentes da instituição educativa, mas, em maior grau, pelas condições precárias da vida que levavam fora do campo escolar, o que gerava dificuldades em haver uma possível colaboração entre a família e a escola.

Já que era praticamente impossível estabelecer um vínculo entre a família e a escola, em virtude da falta de acesso de muitas famílias aos bens culturais, cabia à escola a responsabilidade de transformar a realidade das crianças pobres e de suas famílias e, mais do que isso, adequá-la aos padrões socialmente desejados. Tal conclusão permitiu perceber que a escola estava despreparada para atender às camadas mais baixas da população, desde os professores que faziam parte da classe média, e, portanto, viviam em uma realidade social totalmente diferente da vivenciada pelos educandos, até o projeto pedagógico escolar, desenvolvido para um determinado padrão

idealizado de aluno.

Nessa perspectiva, o pólo a ser sinalizado para que se tornasse um agente normalizador era a escola, pois só assim ela cumpriria a missão de transformar a realidade existente na sociedade idealizada, ao propor as mudanças sociais e culturais, um outro importante aspecto do pensamento de então.

Essa corrente defendia que, para melhor compreender a realidade social, seriam necessários, além das ciências sociais, também os recursos provenientes da psicologia, constituindo o que se poderia chamar de uma psicossociologia da família. O fator em questão era o desenvolvimento social da criança que, de acordo com os integrantes dessa vertente, se daria primeiro pela *socialização*, processo de aprendizagem necessário para tornar o indivíduo um membro da sociedade. Os agentes encarregados de inculcar esses valores e comportamentos, para que o indivíduo assimilasse os padrões de seu grupo cultural específico, seriam os pais e os professores. O segundo aspecto evidenciava a expansão do horizonte social da criança, para que esta se conscientizasse de sua participação na humanidade como um todo. (CUNHA, 1998).

No interior dessa linha de pensamento, alguns autores propunham que, para efetivar a mudança cultural, seria imprescindível analisar os diferentes modelos existentes de família, pois era a socialização efetivada no interior da família que sustentava a expansão social do indivíduo. Daí a importância da utilização dos recursos teórico-metodológicos ligados ao estrato psíquico, considerando-se que era no seio da família que se desenvolviam tantos os ímpetus criativos da personalidade quanto a capacidade de autocontrole.

Nessa circunstância, teria de haver um mínimo de coerência entre o ambiente doméstico e os objetivos da escola para que o aprendizado do aluno não fosse prejudicado, ou até mesmo impedido. Ademais, a personalidade das pessoas que compunham o ambiente escolar deveria ser compatível com o espírito democrático da nova escola, e a personalidade democrática almejada pela instituição em relação aos educandos deveria ser atribuição da família.

Em razão disso, e para que seu trabalho educativo não ficasse comprometido, a escola deveria normalizar as famílias desviantes e, em vez de dedicar-se exclusivamente à preparação intelectual, se preocuparia em ajustar a criança à vida social, suprimindo as carências afetivas das mesmas, fator que tornou a psicologia a ciência ideal para dar sustentação ao trabalho

pedagógico.

Assim, destacou-se uma vertente de pensamento cuja proposta era *investigar o íntimo da criança, sua vida psíquica mais profunda, para desvendar as ‘tendências’ e os instintos que seriam postos a serviço da vigilância sobre os pais* (CUNHA, 1998, p. 136). Nessa orientação, tornava-se evidente que:

*Desse modo, o que esse discurso exibia, em seu nível textual, era a proposição de ações orientadas pelos saberes e técnicas da Psicologia; seu contexto, entretanto, não era psicologista. Embora pleiteasse procedimentos de natureza psicológica, medir os traços individuais era algo que só adquiria sentido diante das metas socializadoras da instituição escolar. Assim, o tema da família, embora contido num discurso de bases psicológicas – devido aos métodos de intervenção sugeridos – vinha contextualizado em bases histórico-sociológicas* (CUNHA, 1998, p. 135).

Em relação às outras vertentes discursivas analisadas até aqui – o ambientalismo, a ênfase na pesquisa social e o desenvolvimento de uma psicossociologia – a vertente psicologista destacava-se por centrar-se na subjetividade dos educandos e de suas famílias, no controle dos fatores psicológicos envolvidos na prática educacional realizada no âmbito familiar; de certo modo, aproximava-se do pensamento de perspectiva ambientalista, visto que o desenvolvimento emocional e afetivo dos filhos ficava na dependência direta do meio socioeconômico das famílias.

Sob esse aspecto, a escola deveria desenvolver ações ligadas à formação do caráter e ao desenvolvimento emocional das crianças. Nos anos de 1940 tornou-se comum a idéia de que o nível econômico interferia diretamente não só na constituição dos hábitos sociais, mas também no psiquismo das pessoas. Inferia-se que as famílias abastadas possuísem mais condições de propiciar melhor meio social, educativo e psíquico aos seus membros.

Já as famílias pobres exibiam sérios desajustes, desde viverem apinhadas em moradias simples, sem privacidade alguma, com as crianças participando da intimidade dos adultos, até a total falta de interesse pelo trabalho desenvolvido pelo sistema educativo. O objetivo de vida dessa população era conquistar o alimento de cada dia, e assim os ensinamentos

obtidos na escola eram muito distantes (e desinteressantes) da realidade em que estavam inseridos.

Novamente, os teóricos clamavam pela participação dos pais no processo educativo, uma vez que *o desenvolvimento emocional da personalidade formava-se com base nas experiências da criança junto à família, e os educadores deveriam contribuir para a boa formação moral, psicológica e pedagógica dos pais* (CUNHA, 1998, p. 143).

Mais uma vez a família era vista como incapacitada para gerir a formação de seus filhos. Era preciso a intervenção da escola. Porém, sem a ajuda dos pais na complementação do trabalho educativo escolar, a escola não teria condições de, sozinha, resolver os problemas dos educandos. Voltava-se ao problema já anteriormente descrito e retratado, isto é, a interação família-escola.

Entretanto, essa corrente de inclinação psicologista retirava do meio sócio-histórico a responsabilidade pela desordenação da sociedade: *a família, mesmo considerada como resultante de determinações do ambiente social, tornava-se agora a responsável direta e imediata pelos desajustes psicológicos de seus membros, em especial as crianças* (CUNHA, 1998, p. 147).

A proposta dos formuladores desse discurso era investigar as especificidades e as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Na segunda metade dos anos 1950, o tom das discussões e dos problemas debatidos modificou-se, passando a ser definido pelo tema da reconstrução e homogeneização das sociedades em decorrência da II Guerra Mundial. As instituições surgidas nesse período, como a ONU - e seu braço para a ciência, educação e cultura, a UNESCO -, apregoavam que o planejamento econômico das nações fosse atrelado ao planejamento educacional, visto que só haveria desenvolvimento e crescimento se os países intensificassem o estabelecimento de um projeto educativo para seus cidadãos.

A estratégia desse discurso consistia em tornar a instituição de ensino um maquinismo bem ajustado que iria contribuir para o bom funcionamento da ordem social local e global; não obstante, os intelectuais brasileiros diagnosticaram que as dificuldades de homogeneização da educação nacional eram imensas, dadas as diferenças culturais, entre as áreas rural e urbana, entre as classes sociais alta e baixa, entre as pessoas mais jovens e as mais velhas, dentre outros aspectos.

Na realidade, a vertente que se destacou nesse período era representada pelo discurso que enfatizava a diferença cultural, apoiado no estudo das relações entre a escola e o ambiente cultural que ela gerava ou influenciava, especialmente em relação às diversidades e adversidades provenientes desse relacionamento. O denominador comum dessa tendência, *fosse para amenizar os conflitos existentes ou para acirrar as contradições verificadas, era a prioridade conferida ao espaço exterior à escola, o terreno habitado pelos personagens sobre os quais iriam incidir as práticas pedagógicas* (CUNHA, 1998, p. 209).

O discurso da diferença cultural situava a educação como um processo sociocultural encarregado de socializar o indivíduo, isto é, de integrá-lo a uma determinada sociedade. A escola, assim como a família, era vista como um dos agentes transmissores da herança cultural e, por isso, deveria ser compreendida conforme a cultura do país em que ela se situasse.

Essa linha de pensamento trazia a idéia de que, se a escola não fosse induzida e motivada por forças que a ela se sobrepunham na direção de uma mudança social, ela continuaria a perpetuar e reproduzir o sistema vigente. Daí a importância de uma educação institucionalizada, concatenada com os problemas, a realidade e as aspirações da população atendida. Sem a interação com o público a que se destinasse, a instituição educativa perderia sua função de órgão provocador, conscientizador e impulsionador da mudança social, tornando-se apenas um instrumento de conservação da ordem estabelecida.

Além disso, educar não implicava transmissão mecânica e pacífica de tradições culturais; havia que se considerar a escola como palco de um processo vivo e dinâmico, *pleno de resistências e conflitos, um território de confrontos de variada natureza e fortemente marcado pela convivência entre diferentes* (CUNHA, 1998, p. 186).

Os educadores que se dedicaram a estudar a diferença cultural propunham que fossem analisados os dados quantitativos da escola primária brasileira, como os índices de matrícula, repetência e evasão escolar, para verificar em que medida a instituição educativa contribuía para o processo de integração social, especialmente entre os alunos de baixa renda, haja vista que a escola brasileira estava organizada de maneira a atender e ser proveitosa apenas para as camadas urbanas médias e superiores. Dessa forma de organização advinha a dificuldade de adaptação e o desinteresse pela escola, verificados entre os alunos de segmentos sociais distintos dos acima mencionados, demonstrando ser forçoso um certo equilíbrio entre as

atividades da escola e os componentes da vida extra-escolar.

A fim de que o projeto educativo surtisse efeito, ou melhor, para que promovesse a normalização e a homogeneização entre as diversas camadas sociais e a sociedade de uma maneira geral, esse discurso defendia que medidas de equilíbrio social fossem instauradas nas diferentes localidades em que a escola se situasse.

Nessa perspectiva, foram efetuados vários estudos a respeito de grupos específicos, como de imigrantes, de comunidades rurais, e até mesmo de regiões com características peculiares. Essas pesquisas revelaram que, de certa maneira, esses variados agrupamentos apresentavam basicamente os mesmos problemas em relação ao sistema escolar. Para essas populações, o que se aprendia na escola, com exceção dos procedimentos básicos de ler, escrever e contar, era pouco útil para suprir ou auxiliar as necessidades da vida “prática”, contexto no qual se dava a realidade social e de vida desses indivíduos.

Em face do distanciamento entre o que era transmitido pelo processo educativo e o que tinha sentido para a vida útil, os estudiosos perceberam que a ação do educador era limitada, porquanto as soluções encontravam-se na dependência de alterações, mais ou menos profundas, na ordenação da sociedade. O que os professores podiam fazer era alargar a formação intelectual dos educandos e de suas famílias para que tivessem acesso às formas de pensamento e de vida urbana e, assim, se conscientizassem de seu próprio papel na esfera social.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Todas as vertentes aqui analisadas – a do ambientalismo, a que enfatiza a necessidade da pesquisa social, a que fortalece uma visão psicossociológica, a que se inclina para um raciocínio psicologista e a que destaca a diferença cultural – derivaram da matriz histórico-sociológica, visto que, numa certa medida, todas destacam a relevância dos fatores históricos e sociais na compreensão das relações entre escola e família.

Com exceção da corrente ambientalista, que sugeria situar a questão no ambiente circundante da família, e da corrente psicologista, que advertia para a problemática dos desvios psíquicos de cada indivíduo, as demais vertentes enfatizavam que a intervenção deveria recair na escola, instituição que não estava preparada para trabalhar com as diversidades, fossem elas familiares, culturais, individuais ou socioeconômicas.

Malgrado as diferenças de enfoque, todas as ramificações discursivas descritas convergiam para um ponto comum: atribuíam à desigualdade social a responsabilidade pela desestrutura familiar, pelo desajustamento dos indivíduos - que não se adequavam aos padrões sociais considerados normais - e pela escola que não estava tecnicamente preparada e estruturada para atender os alunos provenientes das camadas mais baixas da população.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA JÚNIOR, A. O hiato nocivo na vida legal dos menores. **Revista de Educação**, São Paulo, v.1, p. 25-43, mar. 1933.

BALLESTEROS, A. A cooperação da família. **Educação**, São Paulo, v.4, p. 23-39, ago./set. 1931.

CUNHA, M. V. **O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960):** um estudo sobre as relações entre escola e família. 1998. 245 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.

PENA, B. O cancro nacional. **Educação**, São Paulo, v. 31, p. 16-38, jan./jul. 1944.

WOOD, T. D. A educação da saúde: programa para escolas primárias e normais. **Escola Nova**, São Paulo, v. 2, p. 7-224, jan./fev. 1931.



# ALMANAQUES DE FARMÁCIA NO BRASIL: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA\*

## DRUGSTORE ALMANACS IN BRAZIL: BETWEEN WRITING AND ORAL SPEECH

*Margareth Brandini PARK\**

**Resumo:** *O presente trabalho aborda aspectos relacionados à oralidade e à escrita no universo dos pequenos Almanques de Farmácia no Brasil. A pesquisa envolvendo esse tema teve como eixo o rastrear da produção, circulação e apropriação desse gênero editorial. Os Almanques selecionados para análise foram: O Pharol da Medicina, do Laboratório Granado do Rio de Janeiro, por ser o modelo para os Almanques de farmácia brasileiros (o primeiro número é impresso em 1887); o Almanaque Iza do Laboratório Kraemer do Rio Grande do Sul, que circula desde 1912 até a presente data; o Almanaque do Biotônico Fontoura, do Antigo Laboratório Fontoura de São Paulo, que circulou desde a década de 20 à de 90, e o Almanaque Renascim Sadol do Laboratório Catarinense, de Santa Catarina, que circula desde a década de 40 até a presente data.*

**Palavras-chave:** *almanques; leitura; escrita; oralidade.*

**Abstract:** *This work examines aspects related to oral speech and writing in the universe of small Drugstore Almanacs in Brazil. Research on this subject intended to track production, circulation and appropriation of this editorial genre. The almanacs selected for analysis were: “O Pharol da Medicina”, from Laboratório Granado in Rio de Janeiro, as it is the first standard for Brazilian drugstore almanacs (its first issue was printed in 1887); “Almanaque Iza” from Laboratório Kraemer in Rio Grande do Sul, which has circulated since 1912 to the present time; “Almanaque do Biotônico Fontoura”, from late Laboratório Fontoura in São Paulo, which circulated from the 1920’s to the 1990’s; and “Almanaque Renascim Sadol” from*

---

\* A presente discussão é um desdobramento temático a partir das idéias que compõem o texto do livro: Park, Margareth B. **História e Leitura de Almanques no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras/ FAPESP/ALB, 1999. Trabalho apresentado no VI Encontro Nacional de História Oral, realizado na USP/SP, 2002.

\* Doutora em Educação pela FE/Unicamp, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Práticas Educativas da UNIFRAN/SP, pesquisadora do Centro de Memória/Unicamp

*Laboratório Catarinense in Santa Catarina, which has circulated since the 1940's until today.*

**Key words:** *almanacs; reading; writing; oral speech.*

*Vejam vocês, todo o movimento de um ano, que por si é longo a passar está contido em um pequeno espaço de papel.*

(GOZZI, como citado em BRAIDA, 1990, p. 331)

O presente texto aborda aspectos relacionados à oralidade e à escrita no universo dos pequenos Almanques de Farmácia no Brasil. A pesquisa envolvendo esse tema teve como eixo o rastrear da produção, circulação e apropriação desse gênero editorial que esparrama-se de Norte a Sul em nosso país, desde o século passado, com tiragens astronômicas.

O almanaque, na sua forma mais simples, mais popular, se apresenta como um pequeno calendário ilustrado com imagens, figuras e signos. Mais que informar, ambiciona que o leitor penetre num universo diferenciado e denso para o qual, quanto mais tempo dedicamos, mais se nos oferece à análise.

A palavra *calendarium* vem de *calendae*, o primeiro dia dos meses romanos, data do pagamento dos tributos ao Estado.

O almanaque não deixa de ser um livro e, ... *se considerarmos um livro impresso não uma fonte de idéias e imagens, mas como um mensageiro de relações* (DAVIS, 1990, p. 159), tem-se o calendário/almanaque como uma relação mítica do Homem com o Tempo, o Tempo e a Criação, a Criação e o Trabalho.

Para definir o almanaque, pode-se salientar o seguinte: ele não é um manual, é assimilável de forma não muito diferente de um romance, diverte sem se prender à pura fabulação, ensina sem ser dogmático, não é, de modo algum, artigo de fé, obedecendo a uma grande lei que, é sem dúvida, aquela de toda leitura popular, ser prazeroso e ser útil (BOLLÈME, 1969).

O editor normalmente compõe os textos do almanaque estabelecendo marcas, resumindo, cortando, ilustrando, utilizando papéis baratos, sempre de acordo com um critério prioritário para as obras consideradas populares: o baixo custo.

Tendo como objeto de análise os almanaque e suas relações com diferentes leitores escolhi e selecionei os Almanques para análise: O *Pharol da Medicina*, do Laboratório Granado do Rio de Janeiro, por ser o modelo

para os Almanques de farmácia brasileiros (o primeiro número é impresso em 1887); o Almanque Iza do Laboratório Kraemer do Rio Grande do Sul, que circula desde 1912 até a presente data; o Almanque do Biotônico Fontoura, do Antigo Laboratório Fontoura de São Paulo, que circulou desde a década de 20 à de 90, e o Almanque Renascim Sadol do Laboratório Catarinense, de Santa Catarina, que circula desde a década de 40 até a presente data.

A categoria circulação<sup>1</sup> foi abordada através de dados de distribuição dos laboratórios assim como de cartas originais (246) dos leitores enviadas aos editores. Os estados que mais enviam cartas são: São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. As profissões mais representativas dos remetentes, entre outras, são: agricultores, estudantes, professores, radialistas, farmacêuticos, advogados, locutores. A faixa etária varia entre 7/14 a 70 anos. As cartas são provenientes tanto de pequenas cidades com características rurais quanto de grandes centros urbanos.

A categoria apropriação dos leitores foi abordada através de entrevistas realizadas em cinco estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, aliadas à análise do conteúdo epistolar. Os leitores compõem-se de pessoas que foram alfabetizadas por membros da família assim como de pessoas com Ensino Superior completo, sendo 60% dos leitores do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

O material encontrado no arquivo do jornal O Estado de São Paulo, focalizando notícias sobre Almanques, Cândido Fontoura, Jeca Tatu e Monteiro Lobato, desde 1914 a 1980, foi fundamental para a reconstrução do histórico do Almanque Biotônico Fontoura.

Os teóricos privilegiados nesse trabalho que serviram de base para análises e considerações foram Roger Chartier, Michel de Certeau, Robert Elías e Geneviève Bollème.

Durante as análises desses materiais notei que é muito comum a circulação de notícias e pequenos textos publicados que reaparecem em vários almanques. São informações de domínio público que não requerem autorização e persistem/resistem para estarem presentes. Os textos históricos são atemporais, privilegiando aspectos curiosos, como por exemplo um

---

<sup>1</sup> Atualmente a distribuição dos Almanques é feita basicamente através das farmácias e pelo correio para leitores que os solicitam. O laboratório que publica o Almanque Renascim Sadol, além de oferecer a oportunidade de impressão do nome das farmácias nas respectivas capas está propondo também a compra de exemplares avulsos, pelos farmacêuticos, ao custo de R\$ 0,70 o exemplar. Saliento que o custo é para a farmácia, uma vez que o leitor continua recebendo o almanque como brinde. Outra estratégia para contenção de despesas é a de deixar um espaço em branco para que as próprias farmácias coloquem carimbos com seus respectivos endereços, evitando custos de impressão gráfica.

pequeno texto sobre a extensão das muralhas da China.

Síntese entre culturas e influências diferentes, talvez o que melhor defina o almanaque seja a passagem da vida ordenada ainda na oralidade para a sua recuperação e reprodução na escrita. Objeto de leitura de aprendizes-leitores, transpõe os elementos do mundo oral para o mundo escrito na organização espaço-temporal e presença de imagens.

*Com efeito, enquanto o aprendiz - leitor está inteiramente tomado por seu esforço de correspondência do escrito e do oral memorizado, existem fortes probabilidades de que se perca nas unidades cada vez menores do texto (frases/palavras/sílabas) e, portanto, cada vez menos significantes. Se uma imagem acompanha um texto e continua a mostrar-se nessa apreensão global que implica toda a mensagem icônica, ela pode se tornar a garantia de permanência de um sentido ao nível das unidades semânticas amplas... (HÉBRARD, 1996, p. 60).*

Ler os almanaques populares seria estabelecer sentido entre o que foi “lido”, vivido e o que se vive, mas recuperando também as memórias de leitura vivenciadas. Lê-se o conhecido, através de saberes anteriores.

Os almanaques mudam com o tempo para permanecerem. Exemplo dessa afirmação é o Almanaque IZA do Laboratório Kraemer de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, que na década de 30 traz a inserção de espaços em branco (Figura 1), para possíveis anotações, ao lado do calendário, com um uso colado ao cotidiano, prático.

### **MARCAS NO PAPEL: Mudando ou incorporando para resistir ou permanecer**

Braida (1990, p. 336) descreve o Almanaque Palmaverde, editado no Piemonte - Itália de 1722 a 1774, como sendo um dos poucos almanaque-agenda que se podia comprar em Torino. No final do calendário semanal, apresentava-se uma página branca. Em 1780, ele seria imitado pelo “Nuovo Almanacco di Comércio (Torino Masserano - 1791/1787)”, que inovaria colocando um espaço em branco para cada dia do ano, como uma agenda moderna. Dirigido a um público específico, continha no frontispício a seguinte declaração:

*Almanaque útil e cômodo para qualquer pessoa a qual seja necessário escrever lembretes, anotações para todos os dias do ano, principalmente militares e comerciantes.*

Quanto ao espaço em branco, o Almanaque IZA se assemelha ao Nuovo Almanacco di Comércio, com o espaço em branco ao lado do calendário dos santos. Tal espaço prestar-se-ia para as possíveis anotações de batizados, nascimentos, pagamentos de dívidas, aniversários, indicações de semeaduras, colheitas, castração de animais. No comércio, para anotar compras, vendas, pagamentos e dívidas. Nas paróquias, para anotar número de nascimentos, batizados, mortes e novenas.

A relação de leitura estabelecida é diária, tal qual o movimento e uso que se faz em relação à agenda. É um material sempre à mão, manuseado cotidianamente, ficando gasto ao final do ano, mas muito importante como memória dos eventos ocorridos, das marcas, das alegrias a serem lembradas e das perdas a serem esquecidas, porém registradas e guardadas. O material/documento que resiste para as comparações de colheitas, de compras, de doenças, de um ano a outro. Igual e diferente.

*Entre os cristãos, a autobiografia geralmente constituía um subproduto de um livro de contabilidade e/ou nascimento, matrimônios e óbitos anotados num exemplar da Bíblia, num livro de horas e em qualquer outro texto ou calendário de caráter religioso. Assim, na época de Glikl (século XVII), os homens de Hamburgo registravam fatos familiares, dias de comunhão e transações comerciais em calendários cristãos devidamente impressos com amplas colunas em branco. (DAVIS, 1997, p. 28).*

- 7 -

Janeiro				
Semanas	Dias	Dias da semana	Festas e nomes dos santos	Notas
1	S.	S.	Cir. Senhor S. Isidoro	
2	S.	S.	S. Anthero	
3	D.	S.	S. Gregorio	
4	S.	T.	S. Simeão Est.	
5	T.	T.	Santos Reis	
6	Q.	O.	S. Theodoro	
7	Q.	S.	S. Lourenço J.	
8	S.	S.	S. Julião	
9	S.	S.	S. Julião	
10	D.	S.	S. Gonçalo	
11	S.	S.	S. Hygino	
12	T.	T.	S. Salyro	
13	Q.	O.	S. Hilario	
14	Q.	S.	S. Felix Nolo	
15	S.	S.	S. Amaro	
16	S.	S.	S. Marcello	
17	D.	S.	S. Antão	
18	S.	S.	S. Prisca	
19	T.	T.	S. Canuto	
20	Q.	O.	S. Sebastião	
21	Q.	S.	S. Ignéz	
22	S.	S.	S. Vicente	
23	S.	S.	S. Hedefonso	
24	D.	S.	N. S. da Paz	
25	S.	S.	C. de S. Paulo	
26	T.	T.	S. Polycarpo	
27	Q.	O.	S. João Chrys.	
28	Q.	S.	S. Hiliano	
29	S.	S.	S. Fr. de Sal.	
30	S.	S.	S. Martinha	
31	D.	S.	S. Pedro Nol.	

Phases da lua no mez de Janeiro			
Lua nova	dia	7	às 20 horas 36 Minutos
Quarto crescente	"	15	" 48 " 2 "
Lua cheia	"	23	" 10 " 51 "
Quarto minguante	"	30	" 6 " 39 "

**FIGURA 1:** Almanaque-Agenda

Segundo a pesquisadora, citada acima, a Familie Rotermundt possuía doze calendários impressos em Nuremberg, (de 1660 a 1682), nos quais Rotermundt registrou vários dados familiares, pessoais e de negócios. A Familie Peter Lütkenes possuía dois calendários (de 1687 e 1688) contendo dados familiares nas colunas em branco.

Marcar o passado, escrevendo-se memórias e destacando-se assuntos pelos quais se interessa ou foi-se testemunha. É o caso do proprietário do calendário torinese (Torino, Stamperia Soffiette) de 1819, 1822 e 1827 (possivelmente um militar de alto grau), que assinala, de forma obsessiva, todas as variações climáticas, dia a dia, às vezes hora a hora. Como exemplo, cito a página branca referente ao mês de junho de 1919, em que aparece registrado: *Aos 8: temporal depois do meio dia que continuou ininterruptamente até o 9. Aos 9: chuva com alguns minutos de intervalo somente [...] e depois do meio dia grande temporal e grande vento com tempestade.* Além das variações do tempo há anotações sobre acontecimentos dos quais participou ou foi testemunha: *Aos 25: chegada do Duque de Sassonia com sua esposa* (BRAIDA, 1998, p. 163).

A escrita irá transformar a memória oral, coletiva. Nas sociedades sem escrita a memorização não se dá palavra a palavra. A transmissão das narrativas sofre alterações e não há o sentimento de que seja necessária a repetição exata do fato. Segundo Goody (1992), a escrita gera uma nova aptidão intelectual: organiza-se um poder que é inovador, calcado na materialidade do registro.

Na Idade Média ocorrerá uma dominação da memória coletiva através do processo de cristianização. A escrita ajudaria o processo mnemônico com listas, glossários, “organizando” a memória coletiva sob uma nova forma. (LE GOFF, citado por GOODY, 1987).

Esse processo de memorização, com a agenda, característica do mundo da escrita, sugere a transição do oral para o escrito no universo dos leitores do Almanaque IZA em 1933/1934, pois a necessidade da memória penetra o cotidiano.<sup>2</sup>

Com a agenda, a escrita assume a função de registrar informações através do tempo e do espaço, e a função de ser marcadora desse espaço e desse tempo. A agenda mostra a difusão da escrita ainda restrita no meio

---

<sup>2</sup> Santana (1998, p. 94) afirma que os camponeses da região de Santo Antônio de Jesus (*Recôncavo Baiano*) ... denominavam... os meses do ano conforme as festas ou os Santos católicos. Por exemplo, semear o fumo na Semana Santa; e plantar milho durante as chuvas de São José, março, de modo a permitir a colheita em São José ou São Pedro, no tempo das festas da fogueira (...) Sempre múltiplo, esse tempo poderia por vezes ser definido não como hora, dia, mês, mas sim como colheita de café, de flores ou a altura em centímetros das mudas de fumo quando prontas para o transplante.

rural que começa a se relacionar com o desenvolvimento urbano com ênfase e abrangência no aspecto escriturístico.

Sai-se da esfera meramente auditiva para a prevalência visual, como Thompson (1992) exemplifica ao focar o personagem e papel do griot, historiador oral, Kebba Kanga Fofana. Ele conta a história ancestral do clã dos Kinte localizando as coisas, no tempo, não com datas de calendário, mas datando-as de acordo com acontecimentos físicos, como, por exemplo, uma inundação. A marcação do tempo na oralidade é diferente das marcas assumidas e valorizadas na escrita! Tanto que Moysés (1992, p. 60) ao falar sobre as línguas dos negros vindos para o Brasil observa que:

*[...] há uma relação com a palavra, marcada pela oralidade. São povos sem escrita, porém com uma herança cultural transmitida, através das gerações, a seus descendentes, por uma forma de comunicação auditiva, socialmente identificada e pública onde o segredo residia menos nas precauções do silêncio do que era dito à parte do que na significação simbólica e esotérica das mensagens, ligada a graus de iniciação de conhecimento.*

Quando essas línguas orais “passam” para a escrita, não se utilizam de formas de memorização que provêm da reflexão lingüística escrita. Utilizam-se do léxico enquanto lista, enquanto elemento de passagem do oral para o escrito. Enquanto suporte mnemônico.

O exemplo acima pretende ilustrar a discussão de Le Goff sobre a diferenciação entre a memória coletiva calcada na oralidade e a memória produzida pela escrita.

Assim, ao aparecerem os espaços em branco nos almanaques, para anotações, presentificam-se as alterações relacionadas à memória coletiva, privilegiando-se as novas relações constituídas socialmente na e pela escrita, que enfatizam, mais do que tudo, a memória individual. O autor Goody (como citado por DENNY, 1995, p.89) se concentra nos efeitos da cultura escrita do Oriente Próximo na produção de novas estruturas de informação como a lista, a fórmula e a tabela, todas descritas por ele explicitamente como descontextualizadas, uma vez que isolam a informação do contexto em situações cotidianas. Por exemplo, descreve listas de contribuições funerárias que apresentam apenas o nome do doador, sua contribuição e talvez seu lugar de origem. Essas informações são desligadas do complicado

contexto da interação social durante o funeral; ao contrário, quando essas doações são originalmente experimentadas e armazenadas pela memória oral *o registro é altamente contextualizado*.

A dimensão do contexto termina por ser reapresentada no momento da partilha com o outro, na relação estabelecida entre os interlocutores.

A organização pela escrita será aquela que privilegiará um novo poder, que:

*[...] diz respeito ao vértice do sistema e engloba seletivamente os atos financeiros e religiosos, as dedicatórias, as genealogias, o calendário, tudo o que nas novas estruturas das cidades não é fixável na memória de modo completo, nem em cadeias de gestos, nem em produtos.* (LEROI-GOURHAN, como citado por LE GOFF, 1992, p. 433).

### **As práticas, as táticas do trânsito do oral para o escrito**

A seguir, alguns depoimentos de leitores destacam o que eles apontam como sendo o trânsito existente entre as leituras dos almanaques, a oralidade e a escrita.

Para o Sr. Vicente (76 anos), o Jeca Tatu, garoto propaganda do Almanaque Biotônico Fontoura do Laboratório Fontoura – SP, é um elemento que marca a passagem do mundo oral para o mundo da escrita. Este, em parte, representa o seu mundo oral/rural. Está com ele no orfanato e na roça. No orfanato, o uso das letras nas cópias. Na roça, ensina com o almanaque contando em voz alta. Já na biblioteca, as marcas são do espaço do livro, primeiro, com a presença do **Livro Sagrado** e depois com os **gibis do Tintim**, do autor Hergé. (Nestes exemplos percebe-se uma época ainda matizada pela influência da cultura francesa). Fazer a lição com o Jeca, por outro lado, significava buscar ajuda nas táticas utilizadas na história contada, re-contada, para assim poder penetrar no mundo da escrita do qual se acredita distante. Misturando histórias; as lidas e as escritas no almanaque e as sabidas e escritas em sua memória oral. Com a história do Jeca, misturam-se história do mundo escrito e do mundo oral.

Uma personagem criada por um escritor em uma história escrita é apropriada em histórias na oralidade e é ela que permite a identificação com o mundo letrado por pessoas consideradas analfabetas. E, entre esses campos culturais, se delineiam a história e o Jeca, como elementos de

passagem.

O almanaque reforça-se como o suporte material permanente entre esses dois universos, de um lado, o almanaque e, de outro, também o almanaque, mas juntamente com a bíblia ou com o livro e os gibis. Pelo almanaque, a roça aproxima-se da biblioteca.

No sítio, volta-se ao espaço marcado pela oralização. Contar história, misturando, repetindo como novela. Um espaço que possibilita a invenção de artes de fazer- tecer o cotidiano, quentes, marcantes da oralidade.

Há também o espaço de leitura da encenação do Jeca no circo. Uma leitura - espetáculo em que o papel é o picadeiro e as letras e o ritmo inscrevem-se no corpo do palhaço. Suportes materiais de memória para uma história oralizada.

O Jeca “invade” o social, a escola, o circo, o rádio e o texto é ouvido, visto, desenhado, interpretado e memorizado, para ser, enfim, lido.

As palavras da leitora de almanaques Amélia<sup>2</sup>, de 75 anos, nos aproximam desse lugar do qual Certeau fala: *ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade: é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática...* (CERTEAU, 1990, p. 269).

Quando, em seu depoimento, dona Amélia começa a fala, seu olhar vaga, embaça, lacrimeja. Falar de suas leituras é falar de sua vida dura na roça. *Eu nunca fui na escola. Foi meu irmão mais velho que ensinou eu e minha irmã a ler. Eu com 12 anos e minha irmã com 18.*

Impossível falar só da leitura. Em alguns momentos, o almanaque aparece como um suporte de memória para que os irmãos sejam, novamente, trazidos para perto.

*Nasci numa fazenda perto de Campinas, a Fazenda Rio das Pedras. Sempre vivi ou em fazenda ou em sítio. Quando casei, fui para Cambé-Paraná. Trabalhar na roça. Em Campinas tinha o almanaque do Jeca, aquele caboclo. No Paraná era mais o Sadol.*

*O que tinha de se ler em casa, era o livro de missa, os almanaques e as fotonovelas. O livro de missa, sabe como é, se reza neles. Fala muito. Até a gente saber deles.*

---

<sup>3</sup> Para a construção e realização das entrevistas foram fundamentais os trabalhos teóricos de Portelli (1997) e Le Ven et alii (1997).

*Agora, a gente, mulher, trabalhava até o Sol acabar, chegava em casa, era tudo para fazer. Comida, roupa. As crianças para cuidar. Sabe, eu me lembro de ler quando tava doente. Essas vezes eu lembro bem. Tava de cama, não tinha jeito. Aí podia ler. E aí, eu lia...*

Por essas falas, primeiramente pode-se dizer que o ócio aparece como pecado a ser combatido, tanto pela concepção capitalista-burguesa de trabalho como também pelo caminho para o aperfeiçoamento espiritual, via igreja. O tempo deve ser utilizado para produzir, em que o trabalho salva pela labuta e sacrifício. Diante de tais assertivas, resta ao tempo ocioso, a condenação. A menos que a doença lhe tome o corpo.

Dona Amélia intercala momentos de leitura diferenciados: a sociabilidade do convívio e uma intimidade garantida ainda que pelos momentos de enfermidades. O quarto, refúgio dos afazeres domésticos. O corpo em repouso pode permitir-se ao sonho e devaneio nas fotonovelas, expiar culpas, pedir pelos filhos no livro de missa e pensar no dia-a-dia nas páginas do almanaque.

As fotonovelas. Coleção da filha já falecida. O silêncio. Delas não quer falar. Lia, chegava a ler... A filha. Como era feita a leitura? Olhando as fotos, as expressões no rosto, caçando letras, construindo a novela pela foto. O olhar se perde. A saudade é mais forte que a vontade de continuar contando.

Na fotonovela, as personagens, quantas são, o ambiente da história, a cena, tudo está na foto. O escrito é só a fala...

*O almanaque. No sítio eles iam de mão em mão. Um emprestava pro outro. Quando chegamos lá, na roça, eles, que já moravam lá, davam comida prá gente.* Dona Amélia, assim, junta as duas falas. Do almanaque solidário, de mão em mão, de ninguém e de todos, à solidariedade no repartir do pão cotidiano, num ambiente onde estar coletivamente representava e assegurava uma inserção social.

*O almanaque servia prá muita coisa no sítio. Meu pai procurava lua prá plantar. Minha mãe pedia prá gente falar prá ela das flores, das verduras. Juntava eu e meus irmãos e cada um juntava o que sabia. O signo-horóscopo era um passatempo lá.*

*Agora, eu gostava de saber das doenças. E o que era bom prá elas. Olhava nas propagandas dos remédios. Não que fosse prá comprar os remédios. Prá saber mesmo. Assim, a camomila é boa prá digestão, empaxamento, estômago pesado, gases. Aí a gente planta, faz chá. Remédio*

*de boldo, xarope de agrião e mel. No sítio sempre tem mel, agrião se planta...*

Juntando ilustração, letras, expressões faciais, o olhar percorre a página, não exatamente de cima para baixo e da direita para a esquerda, cujo modelo é velho conhecido. Provavelmente está em ação a lógica operatória das culturas populares, da qual nos fala Certeau (1990):

*Lógica do avesso e da teimosia, fundada quase que apenas no oral, pois recusa a escrita como espaço de dominação e do controle; lógica do informal, porque utiliza suas táticas conforme as estratégias dos outros; lógica do instável, porque, sem qualquer ponto de ancoragem emocional busca, afinal, a própria sobrevivência.*

O olhar vaga então por sobre o papel numa circularidade na busca do inteligível<sup>4</sup>, enquanto a memória desperta lhe fornece os subsídios que irão compor as táticas para leitura; é a procura das relações entre a oralidade e texto e do que se dá entre a tensão dos dois. A visão de um texto borrado onde se re-escreve, onde letras se inscrevem por sobre letras, trazendo ali, naquele suporte de escrita, a vida coletiva quente e palpitante. Traços, desenhos, a paginação quase eterna mantidos neste tipo de material impresso empurram-no para um necessário e indispensável diálogo entre a escrita e a oralidade.

Valéry (como citado por FRAISSE et alii, 1997, p.138) aponta que

*[...] ao lado e independente da leitura, existe e subexiste o aspecto de conjunto comum a toda coisa escrita. Uma página é uma imagem Ela dá uma impressão total, presente como um bloco ou sistema de blocos e estratos, de negros e brancos, uma mancha cuja figura e intensidade é mais ou menos feliz. Esta segunda maneira de ver, não mais sucessiva, linear e progressiva como a leitura, mas imediata e simultânea, permite aproximar a tipografia da arquitetura [...]*

---

<sup>4</sup> Enquanto na “leitura/ decodificação” característica do alfabetizado, o movimento diante do texto é linear, da esquerda para a direita, disciplinado, aqui o olhar circular vaga em “práticas gazeteiras”, (CERTEAU, 1990), práticas estas caracterizadas por uma vadiagem inventiva. Lembro que, no caso do almanaque, a imagem será de fundamental importância para o encaminhamento e a memorização da leitura; porém, saliento que a apropriação das imagens dar-se-á de maneiras diversas pelos leitores, de acordo com a maior ou menor proximidade com o universo da escrita.

Nessa leitura, nessa caça furtiva, há, em quem caça, vozes de outros...É o momento para o qual se deslocam as práticas da escuta, da narrativa, dos relatos numa tentativa de diálogo com a página que se apresenta, inscrita. Dessa forma, **Dona Amélia dialoga com o texto...**

Na década de 30, em uma das obras clássicas para se pensar o Brasil, Sérgio Buarque de Holanda (1992, p. 123) escreveu:

*Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do A B C. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os ESTADOS UNIDOS, em 20 anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira grande potência do mundo!*

Salvaguardando a historicidade da fala, poderíamos dizer que houve mudanças significativas para o postulado acima, 6 décadas depois? Os indicativos apontam para os mesmos caminhos trilhados, ou seja, do entendimento do analfabetismo aliado à ignorância e ao atraso.

Estaria, a ignorância, aliada às táticas de dona Amélia ou estaria ela acomodada tranqüilamente nos ombros de hábeis decodificadores, visto que o que ela ignora é o apelo da propaganda, do qual conscientes ou inconscientes, os técnicos- decodificadores – esses, sim - são presas fáceis?

Tanto o Sr. Vicente como dona Amélia fazem uma leitura de imagens, e é importante frisar que a leitura de imagens que compõem um texto será feita de modos diferentes por aqueles que dominam perfeitamente a leitura - a cultura escriturística - e por aqueles que não a dominam totalmente- a cultura da oralidade. Porém, são necessárias habilidades para essas leituras. Suportes de memória anteriores guiam os olhos para os contornos, as cores, associação com os números da paginação e para suas potenciais leituras e interpretação. Não é ao acaso que, durante 50 anos, o Calendário Agrícola do Almanaque Renascim Sadol é publicado na mesma página. Esta é uma marca, uma pista a guiar um leitor que pode não ser tão familiarizado com o mundo da escrita.

Historicamente, é importante pontuar que nas regiões do Baixo Reno foram impressos livros (o primeiro volume seria de 1462) só com imagens, às vezes contendo pequenos escritos em balões semelhantes aos usados nas

atuais histórias em quadrinhos. Esses eram chamados, popularmente, de bíblias dos pobres. Mas há uma polêmica sobre seu público leitor, que poderia tanto ser aquele com pouca familiaridade com o texto escrito como aquele “culto” que utilizava-se dos desenhos como lembrete para textos memorizados (MANGUEL, 1999).

Embora exista um tempo diferente envolvido na leitura da imagem e da decodificação da escrita e leitura usuais, poderíamos inferir que ainda existam categorias a serem explicitadas. Essas categorias necessitam livrar-se dos estigmas atribuídos aos indivíduos classificados como analfabetos; estigmas que persistem como sinônimos de doenças a serem extirpadas. Esta idéia esteve sempre presente nas campanhas de alfabetização que pregam uma erradicação... Tal qual a idéia das vacinas para as doenças.

O Projeto Político de Civilidade para o Brasil (século XX) passava, necessariamente, pela medicalização do Jeca Tatu, personagem presente nos almanaques do Biotônico Fontoura, tido como representante do habitante rural, inepto para o progresso. Medicá-lo, calçá-lo e instruí-lo implicaria em trilhar o caminho do Progresso. Couto (como citado por ROCHA, 1995, p. 128) afirma que *a ignorância representa o primeiro e o maior fator do atraso, da pobreza e da inferioridade de qualquer nação*; daí, a vinculação do analfabetismo a um cancro social seria um pulo. A metáfora médica exige assim seus remédios...

*[...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quasi repellido para fóra da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena, e a nossa desídia indigna de perdão enquanto lhe não acudirmos com o remédio do ensino obrigatório<sup>5</sup>.*

A educação passa a ser vista como um possível elixir para um corpo doente; nomenclatura que subsistirá nos tônicos que fortalecem os corpos, veiculados nos almanaques do país que rumam para o progresso. Culpabiliza-se, assim, a vítima, que passa a ser a causadora do temido atraso da pátria<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Mantivemos aqui a ortografia utilizada no documento original.

<sup>6</sup> Para um aprofundamento da discussão, ver Park, Margareth B. (1999) De Jeca Tatu a Zé Brasil, A Possível Cura da Raça Brasileira, in *Histórias e Leituras de Almanques no Brasil*. Campinas: Editora Mercado de Letras/FAPESP/ALB e Rocha, Heloísa P. (1995) *Imagens do Analfabetismo: A Educação na Perspectiva do Olhar Médico no Brasil dos Anos 20*. Dissertação de Mestrado/Faculdade de Educação Unicamp.

## *Leituras em trânsito*

Algumas das leituras explicitadas pelos depoentes apresentaram características de alternância entre modelos, ora em voz alta, ora em silêncio indicando que mudanças textuais indicarão formas novas de interagir com o texto, conforme podemos constatar nos depoimentos abaixo.

*Gostava de ler o almanaque sozinha, junto com os colegas do primário. Em voz alta quando tinha alguém para ouvir.*

*Quando eu lia sozinha, gostava de ler sempre como adulta, sem mover os lábios... (Elza-63 anos)*

*A professora Mariquinha sempre dizia:*

*- Leia primeiro só com os olhos. É criança que lê soletrando. A leitura adulta é sem barulho, a menos que depois você queira ler alto, para outras pessoas.*

*Isso foi na década de quarenta, durante a segunda guerra. (Neurides-63 anos)*

Os modelos disciplinares impostos pela escola silenciam o corpo. O modelo contido resulta na leitura ideal, no adulto ideal. Historicamente, formas de leitura são valorizadas e desvalorizadas. Nos séculos X e XI, compreender um texto era ouvir-lo. Esta tradição de leitura vem do caráter religioso, de ouvir a palavra de Deus.

Quando Santo Agostinho vê Santo Ambrósio lendo em silêncio, diz estar vendo um milagre pois haveria um entendimento do texto sem o envolvimento da fala.

Mudanças no texto irão estabelecer novas formas de leitura. Conforme Manguel (1996, p. 67- 68),

*As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras*

*cujos sons – ele sabia agora – podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor, fosse na azáfama do scriptorium, no mercado ou em casa.*

A separação de palavras por barras e pontos ocorridas no texto medieval, que era desprovido delas, difundiu uma nova representação de língua que incluiu a memorização das palavras.

Assim, ao ler em voz alta, o texto é marcado com o olho e o ritmo da voz. Só nas pausas da oralidade apreende-se o significado das marcas da escrita, tais como pontos e vírgulas (MOYSÉS, 1992).

A leitura reservada aos intelectuais, a do trabalho intelectual, é silenciosa. Na escola, a leitura oralizada irá servir para o controle do grupo enquanto que a silenciosa reveste-se de categorias morais. No lar, a leitura do almanaque é lazer e socialização. Ler em voz alta o almanaque não é só uma necessidade, mas uma prática de sociabilidade, relacionada a circunstâncias e finalidades múltiplas. Ler tanto a mesma piada para lê-la de cor, ler para que outros escutem, ler como se recitasse, como se contassem histórias...

No meio doméstico ou familiar, a leitura deixa de ser apenas relacionada ao livro, mas se torna a expressão da relação com o outro, que escuta. Do oral para o escrito (CHARTIER, 1990).

Muitos depoentes apontam que as leituras dos almanaques levam freqüentemente a uma situação de oralidade. A sua forma e composição impele ao contar, à busca do outro como ouvinte e também do outro como leitor. Lê-se tanto que passa-se a reconhecer o texto mais que a conhecê-lo. Busca-se o já conhecido, ancorado em marcas norteadoras.

Embora possa-se achar ingênua a busca da leitura para se ter do que falar, a citação de Burke (1995, p. 123) é ilustrativa disso:

*Nas instruções que deu aos seus filhos na década de 1580, um advogado siciliano, Argisto Giuffred, aconselhava-os a lerem histórias, narrativas e livros de piadas porque, segundo ele, histórias adequadas ou ditos espirituosos podem causar boa impressão em uma conversação.*

Os almanaques privilegiam os textos curtos e as piadas fazem parte de inúmeras páginas. Decorá-las, para contá-las posteriormente, é conduta

---

<sup>7</sup> Para aprofundamentos nessa discussão ver Kleiman (1995) e Soares (1999).

obrigatória de seus leitores, segundo os depoimentos.

Porém, marcar os momentos de transição do universo da oralidade/escrita no próprio universo das páginas dos almanaques é necessário, e, o Almanaque IZA para o ano de 1964 publica os conselhos para fazer negócio por escrito e não - verbalmente, salientando a necessidade de documentação para selar acordos estabelecidos. Tal conselho reflete a mudança que ocorre entre os costumes cotidianos nos quais os negócios eram selados por um aperto de mão e pelo valor da palavra dada.

Tanto o suporte de leitura quanto o seu leitor apresentam-se cambiantes entre os universos da escrita e da oralidade. O almanaque, suporte caracterizado por pertencer ao universo rural, ganha leitores no meio urbano e continua a contemplar em suas páginas sinais facilitadores para as pessoas menos familiarizadas com o escrito. Subsistem nas páginas as marcas para leitores diferenciados, porém não menores.

O mito do letramento<sup>7</sup> aponta para a nossa realidade sócio- cultural possibilitando algumas afirmações. A escrita e a alfabetização em si mesmas não alteram as pessoas, como acontece, atualmente, por exemplo, em que a realidade da globalização trouxe em seu bojo o discurso da qualificação transformando a educação em mercadoria. Todos devem se qualificar permanentemente, porém, o que é verificado na prática é que muitas atividades continuam exigindo habilidades mínimas. Portanto, o contingente de mão-de-obra reserva determina, inclusive, o discurso e as exigências da escolaridade, independente do seu efetivo uso cotidiano. Obviamente que as pessoas devam ter direito à alfabetização, mas achar que está aí a grande questão do atraso do país ou da viabilidade deste é fazer uma análise por demais simplista.

Os estudos de Patto (1990), relacionados ao fracasso escolar, apontam que o mito do Jeca Tatu contribuiu para difundir e reafirmar duas crenças, uma calcada na indiferença com relação à escola, por parte das populações rurais, e outra que, explica o fracasso escolar pela verminose existente em alta escala nessas mesmas populações.

Culpabiliza-se, dessa forma, os habitantes rurais que impedem a marcha ao almejado progresso, sendo eles o alvo principal do projeto civilizador brasileiro via Almanques de farmácia, mas, como afirma Gerken (1999, p. 47) em seu estudo sobre as abordagens da oralidade e escrita no campo da psicologia,

*A conclusão epistemológica importante de ser formulada é que para afirmar a influência da escrita na cultura e nos*

*processos cognitivos dos sujeitos não é necessário abraçar uma perspectiva etnocêntrica que subestima o saber das sociedades e das culturas que antecederam a escrita e foram responsáveis pela sua criação.*

As relações estabelecidas entre os indivíduos pouco ou não escolarizados, sejam eles habitantes do universo urbano ou rural, são estigmatizadas pelos argumentos expostos acima. Porém, as histórias de leituras desses segmentos relatados envolvem um trânsito entre as formas de se relacionar, ora no universo escriturístico, utilizando-se de táticas decodificadoras complexas – leituras circulares – ora na elaboração de significados incrustados na própria fala debruçada nos interlocutores. No almanaque, a busca do outro é inevitável com a leitura. Piadas, receitas e dicas impelem os leitores à busca do outro para ouvi-lo. O que está escrito está para estabelecer pontes entre quem lê e quem ouve a leitura com uma palavra que se apóia sobre o leitor e sobre o interlocutor. Leituras de ouvido...

Desqualificar e medicalizar tais leitores e leituras é o caminho mais curto para o apagamento das culturas plurais que sobrevivem tanto no meio impresso estudado, os almanaques, quanto nas táticas e estratégias utilizadas para a sua apropriação.

## **REFERÊNCIAS**

BOLLÈME, G. **La Bible Bleue**. Anthologie d'une Littérature Populaire. Paris: Flammarion, 1975.

\_\_\_\_\_. **Les Almanachs Populaires aux XVII et XVIII Siècles**. Essai d'histoire Sociale. Paris: La Haye Mouton, 1969.

\_\_\_\_\_. **La Littérature Populaire et de Colportage, dans Livre et Société dans la France du XVIII Siècle**. Paris: La Haye Mouton, 1965.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAIDA, Ludovica. **Metamorfosi ed Evoluzione di un Genere Letterario: L'almanacco Piemontese nel 700**. In: **Mélanges de L'École Française de Rome. Italie et Méditerranée**. Tome 102. pp. 321-351, 1990.

—————. Dall’Almanacco All’Agenda – Lo spazio per le osservazioni del lettore nelle “guide del tempo” italiane (XVIII – XIX secolo). In: **Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università degli Studi di Milano**. v. 4, fascicolo III, settembre/dicembre, p.163, 1998.

BURKE, Peter. **A arte da conversação** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CERTEAU, Michel de. **L’invention du quotidien, 1. Arts de faire**. Neuve édition, Paris: Gallimard, 1990.

CHARTIER, Roger (org). **Pratiques de la Lecture**. Paris: Editions Rivages, 1985.

—————. Textos impressão, leituras. In: Lynn Hunt (org). **A Nova História Cultural**. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, pp. 211-238, 1992.

—————. **A História Cultural: entre Prática e Representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

—————. **L’ordre des livres**. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV et XVIII siècle. Aix-en-Provence: Editions Alínea, 1992.

DAVIS, Natalie G. **Culturas do povo**. Sociedade e cultura no início da França moderna. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

—————. **Nas Margens**. Três Mulheres do Século XVII. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DENNY, J. Peter. O Pensamento Racional na Cultura Oral e a Descontextualização da Cultura Escrita. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, p. 89, 1995.

FRAISSE, Emmanuel et al. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

GERKEN, Carlos H. S. **Equação Oralidade e Escrita na Psicologia:** soluções contemporâneas. Trabalho apresentado na Anped. Mimeo, 1999.

GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade.** Lisboa: Edições 70, 1987.

HÉBRARDT, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, pp. 35-74, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** São Paulo: José Olympio, pp. 123-125, 1992.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LE VEN, et alii. História Oral de Vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, Olga (org). **Os Desafios Contemporâneos da História Oral.** Campinas: Centro de Memória, pp. 213-222, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOYSÉS, Sarita Maria A. **Entre-tempos: Alfabetização e escravidão.** Campinas: 1992, 265p. (Tese Livre-Docente apresentada na Faculdade de Educação da UNICAMP).

PARK, Margareth Brandini. **Histórias e Leituras de Almanques no Brasil.** Campinas: Editora Mercado de Letras/FAPESP/ALB, 1999.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Ética e História Oral**, n° 15, Editora Educ, pp. 13 – 49, 1997.

ROCHA, Heloísa H. P. *Imagens do analfabetismo: A educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20.* (Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da UNICAMP). Campinas: 1995.

SANTANA, Charles D'Almeida. **Fartura e Ventura Camponesas. Trabalho, Cotidiano e Migrações – Bahia: 1950 – 1980.** São Paulo: Annablume, 1998.

SOARES, Magda **Letramento** - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado.** História Oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

# TENDÊNCIAS ATUAIS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

## CURRENT TENDENCIES IN THE EDUCATIONAL DIRECTOR'S FORMATION AND ACTION

*Keity Jeruska Alves dos SANTOS\**  
*Amarilio FERREIRA JR.\*\**

**Resumo:** *Este artigo apresenta, com base nas informações contidas no Relatório do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) e na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma discussão sobre a importância do Orientador Educacional nas unidades escolares, bem como a necessidade de uma revisão de suas funções, oportunidades e opções de trabalho. Acreditamos que esta é uma profissão imprescindível na busca da qualidade de ensino, e, por ser uma profissão que tem o respaldo da legislação, precisa urgentemente ser recuperada.*

**Palavras-chave:** *orientador educacional; Educação; LDB; qualidade de ensino; aluno.*

**Abstract:** *This paper presents, based on IPEA's (Institute of Applied Economic Research) written report and on LDB 9394/96 (National Education's Base and Ways Law), a discussion about the importance of Educational Director in school units as well as the necessity for a review of their functions, opportunities and work options. We believe that this is an essential occupation in education's quality search and because it is supported by the legislation, it needs to be recovered urgently.*

**Key words:** *educational director; Education; LDB; teaching quality; student.*

---

\* Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). E-mail: keitysantos@yahoo.com.br.

\*\* Doutor, professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: ferreira@power.ufscar.br.

De acordo com o relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), de agosto de 2002, a persistência da baixa qualidade da educação básica é um dos maiores problemas a serem enfrentados nos próximos tempos; ainda de acordo com o citado relatório, o enfrentamento desta falta de qualidade deverá nortear as ações do governo no campo educacional nesta década inicial do novo século. A política do MEC se direcionou para o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação educacional desde os meados dos anos 1990, e gerou indicadores de qualidade que são subsídios essenciais para orientar reformas educacionais e induzir ações de melhoria de qualidade do ensino. Essa melhoria é essencial, visto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, aponta a baixa efetividade do ensino e aprendizagem das disciplinas básicas, revelando um descompasso entre o proposto pelos currículos e o desempenho real dos alunos, situação acentuada nas séries finais do ensino fundamental e médio. Essa dificuldade dos alunos desemboca no baixo rendimento, que, de acordo com o relatório do IPEA, é fruto da combinação de muitos fatores. Vejamos os principais:

A heterogeneidade dos sistemas de ensino, em termos de infraestrutura disponível, atua como mecanismo que reforça as desigualdades. No Nordeste, por exemplo, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP) contidos no referido relatório, 8,4% dos alunos de ensino fundamental freqüentam escolas sem abastecimento de água. Neste caso, a água se constitui num dos elementos essenciais para o bom funcionamento da escola. Não só porque é fundamental para a alimentação dos alunos, mas, também, porque possibilita a existência do saneamento básico e, portanto, afeta a saúde das crianças. Esse problema estrutural ataca principalmente as escolas das regiões economicamente menos desenvolvidas. Dentre as várias causas geradoras das diferenças regionais, a política de concentração de renda historicamente defendida pelas elites brasileiras tem ocupado um papel de destaque.

Temos ainda um outro fator que vem repercutindo no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental. É a distorção idade-série: pesquisas recentes, com base no Censo do IBGE realizado em 2000, revelaram que estão retidos nesse nível de ensino obrigatório cerca de 8,5 milhões de alunos com 15 anos ou mais, os quais já deveriam estar cursando o ensino médio. Consequentemente, chegamos à questão da defasagem, que compromete a aprendizagem.

O fenômeno da distorção idade-série não deve ser apontado como

única causa do problema educacional: trata-se muito mais de um conjunto de fatores negativos intra e extra-escolares do que de um fator isolado gerador de baixo aproveitamento. Apesar disso, a defasagem acarreta múltiplas repetências, produzindo efeitos perversos sobre a auto-estima do aluno, o que acarreta queda em seu rendimento e atraso em sua escolaridade. Por isso, é preciso discriminar o que é estrutural na constituição dessa deficiência daquilo que pode ser tratado em âmbito conjuntural. Diante de tal problema, assistimos, a partir da segunda metade da década de 1990, à adoção das chamadas “classes de aceleração da aprendizagem” em âmbito nacional. Tal política pedagógica implicou num processo gradativo de queda na taxa de distorção idade-série do ensino fundamental. Os percentuais apontam para os seguintes decréscimos: a taxa era de 44%, em 1999, passou para 41,7%, em 2000, e depois foi reduzida para 39,1%, em 2001. Em contrapartida, as conseqüências foram funestas para a qualidade de ensino da escola pública de nível fundamental. Os resultados das próprias avaliações promovidas pelo governo federal têm apontado para um baixo desempenho escolar dos alunos na idade dos 7 aos 14 anos.

Já a defasagem dos alunos de ensino médio vem se mantendo em nível ainda mais elevado. Apesar da taxa de repetência ser inferior à do ensino fundamental, as taxas de distorção idade-série no ensino médio são bem mais elevadas, particularmente entre os alunos da rede pública. Isso é resultante do fato de a maioria dos alunos já ingressarem no nível médio com defasagem acumulada ao longo do ensino fundamental. O relatório nos mostra ainda que pesquisas do IPEA indicam que 25 secretarias estaduais de educação implementaram programas para resolver esses problemas, mas a maioria apresenta dificuldades e interrupções.

É fato constatado pelo referido relatório que o nível da escolaridade dos professores também influencia o desempenho dos alunos. Levantamentos do SAEB indicam que o desempenho médio dos alunos torna-se maior à medida que a escolaridade do professor aumenta. É preciso que se aumentem as ações promotoras da formação docente; além disso, é preciso avançar para cumprir as exigências da nova LDB, que obriga todos os professores, até 2007, a ter, no mínimo, formação em nível superior. Isso significa habilitar 72,9% dos professores das séries iniciais que atuam no ensino fundamental no país. As dificuldades para a execução desta tarefa em função da exigüidade do tempo são bastante grandes, por isto, o governo federal tem defendido a prorrogação deste prazo, embora a exigência de formação de nível superior do professor ainda se mantenha.

A respeito dos professores que atuam no ensino médio, o censo escolar 2001 indica a existência de 11% de professores leigos ou inabilitados. Mais grave ainda é a carência de professores de matemática, química, física e biologia, tanto no ensino médio quanto no de quinta a oitava séries. Isso ocorre porque a baixa valorização do magistério em termos de remuneração e *status* profissional tem impulsionado profissionais dessa área a buscar outros postos de trabalho.

É importante esclarecer que as condições sócio-econômicas dos alunos também influenciam o desempenho escolar. Para tanto, é fundamental reforçar as oportunidades de aprendizagem “desses alunos” com ações específicas de assistência e de complementação de renda. Em 1992, a escolarização das crianças de 7 a 14 anos pertencentes às famílias mais pobres era 22% inferior à das crianças das famílias mais ricas. De cada quatro crianças pobres, uma estava fora da escola. Em 1999, a distância entre as duas camadas de renda reduziu-se para apenas 6% (MEC, 2002). *Na educação infantil, também são evidentes os problemas de qualidade e equidade: desiguais condições de oferta e de espaço físico e instalações precárias e inadequadas à faixa etária. O percentual de professores sem a formação mínima exigida – modalidade normal em nível médio – é mais elevado que nos outros níveis da educação básica.*

Temos que pensar também no papel desempenhado pelo ensino superior, pois ele também forma os professores. Os processos seletivos e excludentes verificados nos ensinos fundamental e médio têm implicações na educação superior. Entre os que conseguem ter os pré-requisitos para disputar uma vaga, há aqueles que têm poucas chances diante dos que têm melhor formação. Há ainda a necessidade desses jovens de interromper os estudos para ingressar no mercado de trabalho. Não temos como pensar na melhoria da qualidade do ensino básico se não nos preocuparmos com a formação dos futuros professores nos cursos de licenciaturas. Se não tivermos propostas críticas para a solução da baixa qualidade dos cursos de formação de professores, não teremos como melhorar a educação básica. Cairemos num paradoxo: se o ensino básico continuar tendo uma qualidade comprometedor, impedirá o acesso dos jovens a uma boa universidade e conseqüentemente a uma boa formação de professores. Mas, se não melhorarmos o ensino superior responsável pela formação do magistério, não teremos como formar adequadamente os educadores que atuam no ensino básico.

Dados do INEP mostram a manutenção do desinteresse dos

vestibulandos pelos cursos de licenciatura, fazendo-os optar pelo bacharelado, devido ao baixo salário e à ausência de status da profissão. Dados do jornal **Folha de S. Paulo**, de 19 de janeiro de 2003, vêm acrescentar informações em relação à existência dessa deficiência revelando que faltam 200 mil professores no ensino médio, sendo que o *déficit* se concentra na área de ciências, ou seja, faltam professores de química, física, biologia e matemática. Este é apenas mais um reflexo da situação caótica que estamos vivendo na educação brasileira e na história da formação docente.

De acordo com o mesmo relatório do IPEA, na educação básica, os principais programas federais para a expansão e melhoria da educação são: *Toda criança na escola* e *Escola, qualidade para todos*. Ambos estão voltados para o ensino fundamental e para o desenvolvimento do ensino médio, muito embora, em relação à qualidade, os problemas persistam, pois, ainda que esses programas organizem ações pertinentes, estas não se mostram suficientes para garantir a realização dos seus objetivos, em larga medida por causa do papel suplementar das ações federais na promoção da oferta e da melhoria da qualidade da educação básica, cuja atribuição, por determinação constitucional, é de competência prioritária das instâncias estaduais e municipais. Os recursos alocados em ações associadas à melhoria do ensino estão se mostrando insuficientes, o que sinaliza a necessidade de se redimensionar as ações que vêm sendo implantadas. O mencionado relatório nos lembra ainda que ações de apoio aos estudantes são essenciais para garantir equidade de oportunidades e acesso, mas é também preciso ampliar os investimentos na melhoria do ensino.

Pensamos ser importante deixar claro que todos os dados até aqui citados e comentados estão contidos no relatório do IPEA, e foram utilizados como fonte principal para a interpretação contida no presente artigo. Partimos do pressuposto de que o referido relatório se constitui num estudo descritivo de relevância sobre a atual conjuntura da educação básica brasileira. O mesmo demonstra, com base em dados empíricos, muitos dos elementos estruturais que estrangulam a qualidade de ensino da escola pública de educação básica; pois as informações ali contidas podem se transformar em instrumentos a serviço da práxis dos educadores. Num contexto de crise da escola pública, defendemos que a atuação profissional do orientador educacional deve se pautar pelo engajamento orgânico no movimento, em prol de uma escola com qualidade de ensino e socialmente referenciada. Assim, a formação do orientador educacional nos cursos de

pedagogia deve ter com escopo uma sólida vinculação com as disciplinas de história, sociologia, economia e filosofia da educação brasileira. Este é o nosso objetivo com este texto: incentivar, por meio dos estudos de fundamentos da educação, a retomada das discussões sobre a importância da OE – Orientação Educacional no atual quadro educacional.

Além disso, entendemos também que a atual LDB/96 não se constitui num empecilho para uma atuação do orientador educacional na perspectiva defendida acima, mesmo levando em consideração o contexto histórico da década de 1990 no qual a referida Lei foi aprovada. Deste modo, é possível ao orientador educacional explorar as próprias contradições que perpassam o mesmo corpo da LDB em vigor. Assim, a principal reforma educacional da chamada “Era FHC” pode, paradoxalmente, transformar-se em um instrumento de reflexão para uma atuação profissional cotidiana do orientador educacional, cuja perspectiva pedagógica maior deve ser a luta pela qualidade de ensino da escola pública.

É claro que muitos dos problemas citados pelo relatório do IPEA são elementos estruturais oriundos da própria lógica que regula as sociedades situadas na periferia do sistema capitalista mundial. A atual situação da qualidade de ensino da escola pública nada mais é do que um corolário da política macroeconômica que perdura no país desde o início dos anos 1990. Entretanto, as questões econômicas que estrangulam a educação pública brasileira não devem se constituir em obstáculos intransponíveis para os profissionais de OE. É claro, também, que não advogamos a tese ingênua de que o educador da área de orientação educacional possua o condão mágico para resolvê-las todas. Somos apenas partidários da tese de que a legislação educacional nacional vigente abre uma larga vereda pela qual é possível viabilizar uma efetiva atuação desse trabalhador da educação. Ou seja: o orientador educacional pode auxiliar na melhoria geral de problemas funcionais que dificultam o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as nossas crianças e jovens.

Portanto, advogamos que a tendência atual da OE deveria ser a de adentrar na questão da qualidade de ensino: acompanhar, na escola, o professor, os alunos e o diretor, fornecendo suporte pedagógico para a solução dos chamados problemas pedagógicos que assolam o cotidiano das salas de aula da escola pública. Pois o Capítulo II da LDB, intitulado “*Da Educação Básica*”, abre essa possibilidade de atuação profissional do orientador educacional. O seu Art. 22, por exemplo, estabelece que: *A educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando,*

*assegurando-lhe a formação comum necessária para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* Neste sentido, podemos lembrar Giacaglia (1996), quando comenta que as áreas de atuação do Orientador Educacional são a família do aluno, seu aproveitamento escolar, sua socialização e integração à escola e à sociedade, os elementos constitutivos das virtudes morais de sua educação, seu desenvolvimento físico e emocional, seu lazer e orientação para o trabalho. Percebamos então que o orientador educacional torna-se profissional indispensável, sem o qual esses pressupostos não se tornarão realidade de forma satisfatória.

Já no Art. 23, temos a possibilidade de organização da educação em ciclos, para melhor preparar o aluno a lutar pela qualidade de sua formação. Este é também espaço da OE, pois não é possível ficar esperando apenas as estratégias pedagógicas emanadas das secretarias de educação e das direções escolares. A OE poderia, neste contexto, fazer um projeto didático de acompanhamento das crianças nos quatro primeiros anos da educação básica. A administração escolar e OE juntas poderiam desenvolver um projeto avaliativo da qualidade da formação e do desenvolvimento dos alunos, de um modo geral, mobilizando toda a escola. Aliás, é importantíssimo que as OE esteja integradas às ações e reflexões do diretor, supervisor, professores, pois, de acordo com Garcia (2001), é função primordial da OE mobilizar toda a escola, a família e a comunidade para a participação na discussão política da prática pedagógica. Vale a pena lembrar Oliveira e Gärδος (2001) para quem o trabalho integrado entre os profissionais de educação não deve ser mera superposição de atuações. A OE tem que assumir um legítimo compromisso com a qualidade do ensino, principalmente na educação básica. Deste modo,

*[...] o OE [Orientador Educacional] competente tem a compreensão crítica da relação escola/sociedade, que surge da captação do movimento que se dá internamente na escola concreta e na relação desse movimento interno com o movimento mais amplo da sociedade global também concreta. (GARCIA E MAIA, 1985).*

No Art. 25 da mesma lei, lemos que *será objetivo permanente das autoridades responsáveis buscar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do*

*estabelecimento*. O Parágrafo Único complementa que: *cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para o atendimento no disposto nesse artigo*. Este é um dos grandes problemas que ainda enfrentamos na luta pela qualidade de ensino: classes superlotadas, falta de recursos, formação deficiente dos profissionais da educação, e um ensino que não considera suficientemente a realidade cotidiana de seus alunos. Nesse trabalho, a OE também é indispensável, pois cabe a ela mobilizar os professores para a definição daquilo que é fundamental em cada área de conhecimento. Isso significa participar da construção coletiva de uma nova qualidade. E, em um nível mais particular, significa também trazer a realidade dos alunos, sabendo ouvi-los, para dentro do planejamento curricular. Desta forma, a OE estará, ao trabalhar o conhecimento de mundo, contribuindo também para a construção do auto-conceito afetivo do aluno, condição *sine qua non* para que ele aprenda. Vale enfatizar ainda a importância dos conteúdos para os alunos das classes populares. Daí a clareza do comprometimento da OE para com a qualidade do ensino público brasileiro e a transformação social.

O espaço de atuação que se abre à OE pela LDB também é visto no Art. 26, que trata dos currículos do ensino fundamental e médio. A escola deve pautar-se pela Lei, tendo porém, como referência, a sua comunidade, pois o aluno que tem liberdade para falar de seu mundo e vê-lo reconhecido na prática pedagógica escolar aprofunda a compreensão de si próprio.

No Art. 27 da LDB, fica estipulado que os conteúdos escolares devem considerar também a orientação para o trabalho. Retomemos Garcia (2001) quando nos escreve que é função específica da OE, pela lei e pela especificidade de sua formação, tratar a questão do trabalho na escola.

Para que o ensino fundamental, na luta pela formação básica do cidadão seja bem sucedido, é necessário trabalhar para que o aluno aprenda os conteúdos, que devem ser significativos, desenvolva habilidades, forme valores e atitudes. Como alcançar essa qualidade abrindo mão de um profissional como o/a Orientador(a) Educacional, que trabalha diretamente com os alunos, que procura resgatar o aspecto político-pedagógico de todas as relações que se processam na atmosfera de ensino-aprendizagem?

Discutidos os pontos essenciais dos problemas educacionais brasileiras, e posto o relevante papel da OE para a solução dessas mesmas dificuldades, é importante que dediquemos um pouco mais de atenção à formação e atuação do(a) Orientador(a) Educacional.

De acordo com Garcia e Maia (1985), em 1924, em São Paulo, no Liceu de Artes e Ofícios desenvolveram-se serviços de seleção e orientação profissional para alunos de um curso de mecânica. Giacaglia (1996) chama a atenção para o decreto que regulamentou a profissão do(a) Orientador(a) Educacional – Lei 5564 – com suas atribuições e participação. O(A) Orientador(a) Educacional deveria atuar, assim, como coordenador das atividades que lhe são privativas e como participante das inúmeras outras tarefas pedagógicas. Com a Lei 5692/71, ficou instituída a OE nas escolas, como função de orientação para o trabalho. Entretanto, o objetivo de se desenvolver a educação para o trabalho no âmbito do sistema nacional de escolas públicas resultou num tremendo fracasso. Assim, permaneceram, basicamente, as escolas de 1º e 2º graus privadas como *locus* de atuação profissional do(a) orientador(a) educacional. Mais do que isso: reduziu-se, com o vagar do tempo, aos nichos das escolas privadas para os filhos das elites econômicas e políticas. Além disso, o fazer pedagógico do(a) orientador(a) educacional ficou muito marcado pela teoria do capital humano e do tecnicismo. O resultado geral foi que o grande empregador público – notadamente os sistemas estaduais e municipais de ensino – reduziu drasticamente a contratação da figura do(a) orientador(a) educacional, ao contrário do que aconteceu no decorrer da década de 1970.

No Título VI da LDB/96, denominado “Dos Profissionais da Educação”, temos no Art. 62 a definição dos traços distintivos do processo de formação de docentes para atuar na educação básica; um deles consiste em que o professor deve ser formado em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Já a estrutura dos ISES ficou estipulada no Art. 63: eles deverão manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior (...); e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. E mais ainda: o Art. 64 estabelece que:

*A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0018](http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0018).

Vemos, deste modo, que a OE é importante e necessária, pois a mesma recebe um papel de destaque no âmbito da lei maior que rege a educação básica brasileira. Entretanto, essa questão é muito delicada e provoca algumas distorções em relação ao papel da OE. Conforme Angotti (2001)<sup>1</sup> cabe ressaltar

*que os cursos normais superiores formam os professores que irão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e a pedagogia forma o pedagogo, profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar na gestão, inspeção, orientação educacional entre tantos outros cargos e espaços educativos.*

Mas a polêmica e seus resultados variam. Iniciemos com um dado preocupante: de acordo com informação dos supervisores da Diretoria Regional de Ensino de Pirassununga (região de SP), há aproximadamente 30 anos não acontecem concursos públicos para OE (o último, segundo a Diretoria, foi realizado em 1978). O que ocorria então, até aquele momento, era a transferência de cargo de professor efetivo para Orientador(a) Educacional efetivo(a). Como pode um profissional indispensável na área educacional perdeu seu espaço de indispensável ação pedagógica no âmbito da maior rede de escolas públicas do Brasil? Por que o OE desapareceu no interior das escolas públicas paulistas?

O Estado de São Paulo, grande empregador público, não computa mais um papel de relevância pedagógica para a área de Orientação Educacional. Assim, faz-se urgente um redimensionamento e resgate da importância dessa função. As universidades se dividem diante da questão: na UFSCar, por exemplo, concebe-se o curso de pedagogia com base no princípio das habilitações. Na UNESP, de Araraquara, estas foram extintas. Assim, a formação dos supervisores e orientadores educacionais em nível de pós-graduação (*lato sensu*) passou a ser um nicho, quase exclusivo, das instituições privadas de ensino superior.

Mas isso ainda é pouco. Com espaço reduzido de atuação, como fica a prática pedagógica da OE? É preciso com urgência direcionar a atuação da OE para a escola pública, por meio de concursos. Há muitas tarefas a serem feitas dentro da escola e a OE é fundamental neste sentido. É preciso também melhorar cada vez mais a qualidade da formação do(a) Orientador(a) Educacional, pois ele precisa ter uma visão crítica do próprio sistema no

qual ele vai atuar, assim como melhorar a qualidade da escola pública. Esta última tarefa depende diretamente da primeira. Fica claro, dessa forma, que o compromisso da OE para com a qualidade do ensino da escola pública é a maior e mais significativa “*tendência de sua atuação*”.

É preciso que o Estado e as prefeituras municipais resgatem a importância desse profissional que não pode mais se limitar a realizar testes vocacionais: sua função é bem mais nobre, pois os(as) poucos(as) Orientadores(as) Educacionais que ainda atuam se encontram nas escolas particulares de elite. Uma outra dificuldade que a função de OE também está enfrentando é a confusão em relação às suas atribuições: a psicologização da orientação educacional é, hoje, o traço mais distintivo que caracteriza a área, isto é, assistimos a um processo acelerado de substituição do pedagogo pelo psicólogo no interior das escolas. Além disso, os(as) Orientadores(as) Educacionais muitas vezes são substituídos pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), ou precisam atuar como se fossem estes(as) últimos(as).

Por todas essas razões, defendemos que é imprescindível a realização de estudos e pesquisas sobre a área de orientação educacional. As produções existente sobre o tema são escassas e rarefeitas. Elas datam, grosso modo, das décadas de 1970 e 1980, o que limita em muito a discussão e o aprofundamento a respeito da atual tendência de formação e atuação do(a) Orientador(a) Educacional.

## ***REFERÊNCIAS***

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2002.

CAFARDO, R. Faltam 200 mil professores no ensino médio. **Folha de S. Paulo**, Domingo, 19 de janeiro de 2003.

GARCIA, R.L. Especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (org.) **O fazer e o pensar**

**dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Loyola, 2001.

GARCIA, R.L. e MAIA E.M. **Uma orientação educacional para uma nova escola.** São Paulo: Loyola, 1985.

GIACAGLIA, L.R.A. **Orientação Educacional na prática: princípios, técnicas e instrumentos.** São Paulo: Pioneira, 1996.

MELO, S. M. **Orientação Educacional: do consenso ao conflito.** São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, E.S.G. e GÄRDOS, V.L.C. Uma experiência de ação integrada: supervisão- orientação educacional em Distrito de Educação e cultura. In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (org.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Loyola, 2001.

PIMENTA, S.G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1995.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2000.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: POSSIBILIDADE DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA

## ALPHABETIZING TEACHER'S CONTINUED FORMATION: POSSIBILITY OF A REFLEXIVE PRACTICE

*Siumara da Silveira Melo QUINTELLA\**

**Resumo:** *No presente artigo procuro levantar algumas questões sobre as possibilidades da prática reflexiva do professor alfabetizador; face aos inúmeros desafios enfrentados na formação desse segmento da docência. A partir das análises de depoimentos de professoras alfabetizadoras, reflito sobre o movimento de contradições entre teoria e prática e o conflito entre a sua formação inicial e a formação contínua nos desdobramentos do cotidiano. Nesse sentido, apresento uma proposta de análise das práticas de alfabetização de linguagem das professoras interlocutoras, que aborda aspectos relevantes do seu projeto pedagógico. Apresento, também, uma amostra de atividades textuais dos cadernos dos alunos de 1ª série, enfocando a diferença entre o que elas se propõem a fazer e o que realmente fazem, na tentativa de dar ao trabalho docente uma dimensão de prática reflexiva.*

**Palavras-chave:** *formação continuada; professor alfabetizador; prática reflexiva.*

**Abstract:** *In this present issue, I intend to arise some questions about the possibility of the reflexive practice of the alphabetizing teacher, considering the several challenges faced during the formation in that segment of the teaching work. From the analysis of personal account, I reflect on the movement of theoretical and practical contradictions and the conflict between the initial and continued formation in the multiple aspects of their everyday life. In this way, I present a proposal of the analysis of the interlocutor teachers' language alphabetization practices, showing relevant aspects of their pedagogic project.*

---

\* Coordenadora do Curso de Pedagogia (FAFIBE) e professora das Faculdades Integradas FAFIBE – Bebedouro, SP. E-mail: pedagogia@fafibe.com.br.

*I also present, a sample of the textual activities with records of the students' notebooks, focusing on the difference between what they themselves propose to do and what they really do, on the attempt to give the teaching work a dimension of reflexive practice.*

**Key words:** continued formation; alphabetizing teacher; reflexive practice.

## **INTRODUÇÃO**

Começo me indagando: Como apresentar um trabalho que procura se tecer pelos fios da pesquisa e da forma(ção) docente, no que diz respeito à possibilidade de uma prática reflexiva do professor alfabetizador?

Essa interrogativa está ligada à minha atuação como coordenadora pedagógica do ensino fundamental e formadora da docência na graduação de Pedagogia, face ao enfrentamento de inúmeros desafios impostos na educação escolar, quanto à formação de professores.

Quero, com esta indagação, começar baixo e devagar, contando como nasceu a escolha dessa temática. E adianto – para que me entendam – que este trabalho contém antes um percurso que um ponto de chegada. Ele é um movimento. Um movimento que resulta de várias trajetórias (KRAMER, 1973). Uma delas se inicia na minha vida de professora alfabetizadora, quando trabalhava com crianças de 7 a 10 anos, ao terminar o Curso Normal, e se ramifica no meu trabalho de professora de História e Geografia, de quinta série ao Ensino Médio, quando ingressei na escola estadual de minha cidade.

Com esse caminho se entrelaça a minha atuação em cursos de formação de professores na rede pública, em escolas comunitárias, em escola particular católica, onde iniciei o trabalho de coordenadora pedagógica.

Alfabetização, escola de primeiro grau, escola de segundo grau, formação de professores são fios que foram se entrecruzando. Fios e desafios. Alvo de pesquisa e de trabalho profissional (KRAMER, 1973). E, nesse entrelaçamento, foram surgindo os temas: linguagem, alfabetização, prática pedagógica, projeto de formação de professores, dando o contorno e o entorno da minha prática como coordenadora e formadora de professores.

Considerando, assim, a dimensão histórica e cotidiana em que minha práxis pedagógica se insere, pois lá se vão uns trinta anos de ínfimos e

minúsculos pontos e contra-pontos, fui, ao longo dessa trajetória, delineando minha convicção de que a educação tinha que abraçar a questão da formação do professor.

Partindo dessa convicção, e percorrendo vários caminhos na tentativa de uma prática reflexiva na formação do professor alfabetizador, me deparei com a fragmentação do trabalho escolar, com a baixa qualidade de ensino, com a precária qualificação dos professores, com péssimas condições de trabalho. Mas me deparei também, neste cenário político-pedagógico, com as reformas curriculares, anunciando uma proposta de construção do conhecimento, uma vez que a teoria da epistemologia genética de Piaget era norteadora de um novo paradigma pedagógico, sobretudo na concepção construtivista do trabalho de Emília Ferreiro.

Ao longo dessa trajetória, nesse contexto histórico e pedagógico, o meu primeiro trabalho como coordenadora pedagógica foi ensaiar a construção de um projeto de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, uma vez que me encontrei com professoras alfabetizadoras, de mais de vinte anos de experiência de docência, com uma formação positivista e behaviorista de educação.

Com essa perspectiva, registro aqui os paradoxos e os dilemas que experienciei, diante de docentes vocacionadas para o exercício do ofício, porém distantes de uma prática reflexiva.

Movida, é claro, pelo clamor histórico das mudanças de paradigmas pedagógicos, com o surgimento de uma literatura, como descreve Zeichner (1993), de um ensino prático reflexivo, que passou a constituir temas a que os formadores de professores aderiram, tomei esse caminho da reflexão como uma experiência da construção desse projeto, considerando todo o processo de vivência e formação de cada professora envolvida.

Da alegria à tristeza, dos paradoxos aos confrontos, do romper ao refazer, fui convivendo com o movimento de contradições, perseguindo as possibilidades, sem promessas. Apenas com paixão.

Confesso que, percorrendo essas trilhas do meu trabalho, consciente de que não existem respostas prontas e acabadas, de que não se resolvem problemas e nem se emitem verdades, comecei a experimentar a complexidade de uma práxis educativa à luz da reflexão, ancorada nas teorias sócio-histórico-construtivista e sócio-interacionista.

Era o desejo de superar a relação linear, mecânica, entre o conhecimento embasado nas concepções positivistas e na racionalidade técnica e as práticas desenvolvidas na sala de aula. Esse desejo, como eu

disse, contém um movimento de erros e acertos, de dúvidas e certezas, de inquietação e tranquilidade, de clareza e incoerência. Um movimento perseguido de muitas indagações, pois o que me instigava e intrigava no processo de formação de professores e nos projetos de mudança das suas práticas pedagógicas era, e ainda é, a brutal diferença entre o que deles ou para eles falamos e o que – no acontecer diário - eles fazem e de si falam. É por aí que percorro esse caminho agora. Essa é a tensão que me move a tomar essa trajetória como objeto de pesquisa: as práticas das professoras alfabetizadoras que serão as interlocutoras neste trabalho.

Nessa perspectiva, tentarei retratar, no texto, o próprio movimento em que vivo ao produzi-lo, tratando de três questões, na seguinte ordem de preocupação: - Na primeira abordarei a questão da prática reflexiva na formação dos professores, procurando cercar o tema e me acercar do tema. Para isso, me debruço sobre três autores: Schön (citado em PERRENOUD, 2002), Contreras (2002) e Perrenoud (2002), trazendo as idéias que consistem em inserir a formação, tanto a inicial como a contínua do professor, como um processo estrutural a longo prazo, pois nenhuma reforma pode provocar mudanças de forma unilateral e em um curto espaço de tempo. Mudanças nas quais os professores ficariam reduzidos a executores dos projetos apresentados pelo formador.

A seguir, proponho trazer os enfoques de Zeichner (1993) e Perrenoud (2002), com as concepções da prática reflexiva na formação do professor, fundamentando a segunda questão posta neste trabalho: A prática da professora alfabetizadora, o espelho da sua formação, que constitui um grande desafio em todo o campo educacional: a complexidade da articulação teoria e prática.

Nesse viés, apresento uma proposta de análise das práticas de alfabetização das professoras interlocutoras dessa pesquisa, contendo aspectos relevantes do seu projeto de formação.

Tomarei como referência as abordagens de Perrenoud (2002) sobre a análise das práticas pedagógicas, como iniciação à prática reflexiva, e as questões levantadas por Micotti (1998) na formação da docência, sobre o que ocorre com as propostas didáticas quando são apresentadas aos professores.

Com esse propósito, adoto uma metodologia de pesquisa qualitativa, cujos instrumentos para coleta de dados serão: observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas, com objetivo de trazer o “provar” da práxis pedagógica e tudo o que vem dela no cotidiano, seus

paradoxos e dilemas nesse segmento da alfabetização.

No delineamento do estudo, a opção pela pesquisa qualitativa passa pela possibilidade de olhar para esse cotidiano como objeto de estudo, e investigar aquilo que os sujeitos experimentam e o modo como eles interpretam as suas experiências. A escolha de duas professoras interlocutoras, sujeitos a serem investigados, se caracteriza como uma amostra de conveniência, admitindo que estas possam representar, segundo Gil (1999), o universo a ser pesquisado. As questões que compõem as entrevistas semi-estruturadas (com observação direta e intensiva); são questões reflexivas sobre o percurso de formação inicial e formação continuada das interlocutoras. A observação das aulas das professoras pesquisadas, um outro instrumento utilizado na coleta de dados, sempre presente durante o estudo, desempenhou um papel imprescindível no processo da pesquisa, o que me permitiu chegar a etapa de análise dos dados e o cruzamento das fontes.

O que espero, ao desenvolver este trabalho, é que a forma de provocar as discussões e o enfoque de centrar as preocupações quanto às possibilidades da prática reflexiva do professor alfabetizador possam levar o leitor a levantar outras perguntas mais inquietantes do que aquelas que procurei fazer, sem ter a preocupação de convencer das constatações levantadas e do esgotamento do tema, mas de instigar novas perguntas sobre a questão que deixo em aberto: - Se a possibilidade da prática reflexiva passa pela formação do professor e pela formação do formador, quais serão os desafios impostos ao coordenador enquanto formador, uma vez que a instituição escolar deverá se tornar o *locus* privilegiado de estudos e de reflexões sobre essas práticas?

## **I - A QUESTÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

### **1 - Cercando o tema e me acercando do tema**

Antes de tomar nas mãos a problemática da prática reflexiva na formação do professor alfabetizador, é necessário tomar o sentido de sua essência.

Segundo Perrenoud (2002, p.29), *a idéia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência de mundo*<sup>1</sup>. Pensar e refletir: em

---

<sup>1</sup> A corrente desenvolvida por Schon sobre o profissional reflexivo distingue dois tipos de reflexões: A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Schon, A.D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 30 - 37.

numerosos contextos, as duas palavras parecem ser confundíveis. Se quisermos diferenciá-las, diremos que refletir indica uma certa distância, no sentido de recolher-se, entrar em si mesmo, fechar-se, ruminar, sonhar. É um exercício de análise, metacognição e metacomunicação. Isso não se consegue num toque de mágica. Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos, a partir de suas aquisições e de sua experiência.

Partindo desse conceito, fui tecendo toda a trajetória do meu trabalho como coordenadora. Se a idéia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência de mundo, o primeiro passo foi propor a reflexão das práticas alfabetizadoras, dos textos encartilhados<sup>2</sup>, partindo das experiências das professoras e da sua formação, confrontadas com as experiências construtivistas, nascidas nas décadas de 80 e 90, em muitas escolas consideradas modelo de um novo paradigma pedagógico. Realizei, primeiramente, visitas nessas escolas, dialogando com os professores sobre suas práticas, assistindo às suas aulas e elaborando programas de cursos sobre a Teoria da epistemologia genética de Piaget, e da Alfabetização, segundo Emília Ferreiro. E fomos dando a esse processo a caracterização, a possibilidade de uma prática reflexiva, pontuada em questões primárias, nos trechos do projeto pedagógico que passou a constituir os fundamentos teóricos das suas práticas, e que apresento aqui como análise documental, segundo a metodologia de pesquisa proposta neste trabalho.

Quando se tenta definir o processo alfabetizador, pesa uma tradição de séculos que o manteve ligado à idéia do uso do alfabeto (memorização do código alfabético-fonético da língua) e o famoso método silábico. Este se caracteriza pela formação de palavras novas, desde o início do processo, a partir da síntese (união) de “pedaços” (sílabas) conhecidos. No decorrer dos séculos, muitas alterações foram feitas, visando estabelecer uma associação da sílaba a uma palavra, a nossa conhecida “palavra-chave” (método sintético / silábico), que, erroneamente, muitos autores de cartilhas fazem crer que é um método de palavração (método analítico)<sup>3</sup>.

A repetição de sílabas isoladas, que em muitas classes de alfabetização é mantida até hoje, é uma prova da importância dada ao ensino do código

<sup>2</sup> Os textos encartilhados são textos curtos e fragmentados, utilizados pelos autores de cartilhas, elaborados a partir da síntese (união) de pedaços (sílabas) conhecidos, que formam as palavras e as frases.

<sup>3</sup> O conceito de método silábico acima referendado se contrapõe às novas concepções de alfabetização e está como fundamentação teórica na justificativa do projeto pedagógico da escola onde atuam as professoras interlocutoras, quanto ao significado da alfabetização e do ensino da língua.

de escrita, em detrimento, muitas vezes, da formação de hábitos de leitura. Muitos foram os estudos, como de Ferreiro e Teberosky (1985) e Kato (1988), voltados para as causas de problemas de leitura, e eles apontam inúmeras desvantagens ao uso do processo silábico:

1. Construção de frases de conteúdo medíocre (pobreza de vocabulário: palavras produzidas unicamente em decorrência das possíveis combinações dos fonemas estudados), impossibilitando a escrita de textos que expressem o pensamento do escritor.

2. Atitudes negativas dos alunos em relação à leitura.

3. Prejuízo da leitura com compreensão, pois à medida que eles aprendem a reconhecer pedaços isolados e sem significado, incorporam, como hábito negativo, a leitura silábica ou soletrada, ou seja, não compreendem aquilo que estão lendo.

O que se pode concluir é que a simples memorização das letras, das sílabas e a junção destas não assegura o acesso à leitura e à escrita; pelo contrário, em muitos casos, esse tipo de método aplicado se torna uma das grandes causas do fracasso no processo.

Na sociedade moderna, surgem, a cada dia, novas linguagens de campos teóricos e de ação, assim como novos recursos de comunicação. Por esse motivo, hoje, deve-se ampliar o conceito de alfabetização: da simples preocupação com a memorização do código alfabético ao reconhecimento da existência de um universo de conhecimentos, uma pluralidade de procedimentos e uma variedade de valores e atitudes que permitem compreender o mundo e agir de acordo com isso.

Pode-se considerar a alfabetização como o início de um processo contínuo que se prolongará durante anos. E o grande desafio educacional é o de como evitar a tradicional fragmentação do conhecimento.

As correntes construtivistas, entre elas o sócio-interacionismo e o cognitivismo, acreditam que as crianças constroem a sua inteligência e seu conhecimento tanto a partir das suas potencialidades como da interação com os outros e com seu meio.

O ritmo de desenvolvimento de cada criança está associado à quantidade e à qualidade das suas experiências relativas às conversas nos ambientes familiar, escolar ou social. Por isso, nas salas de aula das séries iniciais, se faz necessário o uso de algumas estratégias da interação que garantam a compreensão e a colaboração entre os envolvidos.

Construir histórias mentalmente parece ser um dos meios fundamentais para elaborar significações (FERNANDES, 2001). Ao escutar

a leitura de histórias, lendas e mitos a criança obtém uma interpretação cultural. Elas são capazes de compreender e começar a assimilar uma modalidade mais abstrata, a da linguagem escrita, na qual a representação dos significados é alheia a um contexto de experiências concretas de forma imediata. Quando são elas que narram, aumenta o controle sobre os recursos lingüísticos e cognitivos necessários para selecionar e organizar a informação que querem proporcionar aos seus ouvintes. Através das histórias, as crianças são incentivadas a refletir e a perguntar sobre o que aconteceu, sua causa, conseqüências e significados.

O contato feito entre a criança e a escrita deve ser de forma espontânea e natural, pois ela já trabalha, desde cedo, informações das mais variadas procedências: revistas, tv, cartazes de ruas, peças de vestuário, entre outros; portanto, não tem sentido desconsiderar este arsenal de conhecimentos.

Deve-se ver a criança como parte principal no processo de alfabetização. O professor não alfabetiza o aluno. Ele é mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação do conhecimento. (FERNANDES, 2001)

As contradições pelas quais as crianças passam são as próprias condições para a aprendizagem. As situações de conflito cognitivo geram a necessidade de superar hipóteses inadequadas através de novas teorias explicativas.

Nesses momentos, a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que também depende das propostas didáticas e da intervenção que aquele fizer.

Os recursos empregados em uma classe de alfabetização devem apresentar características marcantes de funcionalidade e de significados, associadas às propostas lúdicas e criadoras:

- *O ambiente escolar deve ser estimulador da livre expressão do pensamento, visando, gradualmente, a contínua construção da leitura e da escrita.*
- *O ponto de partida do processo de alfabetização deve levar em conta as motivações naturais do aluno.*
- *Distinguir situações propícias de registro escrito da linguagem do aluno.*
- *Estimular a ilustração dos textos pelo aluno.*

---

<sup>4</sup> As propostas lúdicas e criadoras acima elencadas e a reflexão sobre figura do alfabetizador, constituem alguns aspectos do projeto pedagógico do colégio onde atuam as professoras -interlocutoras, sobre as concepções de alfabetização, segundo Landsmann (1995).

- *Os jogos devem ser oferecidos como atividades opcionais e não obrigatórias.*
- *As artes e as ciências inserem o aluno na cultura de sua comunidade e geram conhecimento novo*<sup>4</sup> (Projeto Pedagógico de Alfabetização do Colégio A).

A alfabetização não ocorre de um momento para o outro, ela é fruto de uma série de estímulos e solicitações do meio ambiente.

É claro que o contato anterior com a escrita, fruto das vivências naturais e significativas no lar, representa um grande enriquecimento e faz com que a criança se diferencie de uma outra que vive em semi-abandono nas favelas, sem o contato com a leitura e a escrita em situações cotidianas.

O alfabetizador é a figura mais importante nesse processo; por isso, deve criar um clima de descontração e amizade capaz de fazer com que as crianças assumam seus processos de desenvolvimento e aprendizagem com segurança e coragem, recebendo de sua pessoa o apoio e a orientação que precisam.

## **2 - Desdobramentos que orientam o cotidiano da professora alfabetizadora**

A partir dessas reflexões sobre a prática, possibilitada nos programas de cursos de formação e nos atendimentos pedagógicos, adotei como ponto de partida de um processo a construção de um projeto pedagógico. Nesse processo de construção as professoras foram abandonando as cartilhas e aderindo ao trabalho de texto como centro de um trabalho de linguagem.

O ensino da leitura e da escrita que antes era trabalhado por justaposição, por seqüenciação, isto é, com a junção de sílabas ou letras para formar palavras e frases, junção de frases para formar textos, que, nesse caso, serviam somente para ensinar a ler, e eram, na verdade, um amontoado de frases, foi dando lugar ao trabalho com textos contextualizados, com uma função determinada na sociedade.

Assim, fui perfazendo um caminho fundado e fecundado na reflexão de estudos, em cursos e atendimentos pedagógicos. As professoras foram adotando, como referência, outras práticas pedagógicas de produzir e interpretar textos, para que o aluno tivesse competência discursiva. Foram se apercebendo de que a referência da prática pedagógica não pode ser a sílaba, a letra, a palavra ou a frase, que tornam o trabalho descontextualizado,

e que um texto não se define por sua extensão. Não se deve ter uma preocupação com textos mais curtos ou mais simples para as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever. A intenção deve ser sempre apresentar textos contextualizados com uma função determinada na sociedade.

Coloco aqui, nestes desdobramentos da prática pedagógica do professor alfabetizador, a importância dos conceitos do profissional reflexivo de Schön, expressos por Perrenoud (2002), quando afirma:

*[...] todos nós refletimos sobre a ação e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a diferença entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Uma prática reflexiva verdadeira deve se tornar quase permanente, e pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus, sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pela consequência da reflexão no exercício cotidiano da profissão (p.13).*

A maneira como Schön (citado em PERRENOUD, 2002) problematiza esse conceito de prática reflexiva e de profissional reflexivo possibilita a minha compreensão do processo de mudança das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, numa trajetória que já conta quatorze anos, sobretudo nas consequências dos desdobramentos desse processo de reflexão no exercício cotidiano dessas professoras. Na verdade, uma prática pedagógica refletida numa concepção ideológica de formação não muda da noite para o dia, mas no exercício da reflexão de cada dia.

Nesse aspecto, afirma Perrenoud (2002), o trabalho de Schön nos aponta que a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios. Tomando esse sentido, as professoras alfabetizadoras, quando começaram a identificar o significado e a concepção do ensino da língua, ancorados nas teorias sócio-construtivistas e interacionistas, passaram a tomar como objetivo os processos de construção da escrita, reconhecendo as suas diversas funções sociais e as diferentes variedades lingüísticas. A partir disso, perceberam que não se usa o mesmo tipo de linguagem nos diferentes tipos de textos, porque, como instrumento de comunicação, a forma deve estar adequada ao uso. Esses usos influenciam a língua escrita, por isso, aperceberam-se,

também, que para transformar seus alunos em leitores e escritores era preciso colocá-los em contato com os mais variados tipos de textos, fazendo-os ler e interpretar, pensar sobre o conteúdo e as formas dos diferentes tipos de textos, facilitando o caminho para que eles se tornassem usuários e produtores críticos do discurso.

Nesse contexto, se faz importante permanecer focando a idéia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön, assim como explicita Contreras:

*Trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se evoluem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e as quais são conflitos de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação” (CONTRERAS, 2002, p.106).*

Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação (SCHÖN, citado em CONTRERAS, 2002.). Insisto, aqui, nessa idéia de profissional reflexivo, pelo fato de se aproximar muito do que aconteceu e acontece no cotidiano dessas professoras. A exemplo, cito, na seqüência das narrativas que apresento, as atividades com os textos, desenvolvidas por essas mesmas professoras, com o objetivo de levar os alunos a manejarem os diversos usos sociais como: textos informativos, expositivos, prescritivos, enumerativos, reflexivos e lúdicos.

Na maioria das vezes, o seu conhecimento profissional acumulado, que lhes permite confiar em sua experiência, mostrou-se insuficiente para dar conta de trabalhar com essas atividades, tendo em vista o objetivo proposto, isto é, desenvolver a competência lingüística e discursiva do seu aluno.

Dessa forma, o professor necessita refletir e confrontar o seu conhecimento prático e teórico com a situação de conflito em que se encontra.

*Era chegada a hora de começar a colocar em prática tudo o que tínhamos aprendido. No início, confesso, fiquei um pouco insegura, mas tinha uma grande vontade de acertar, o que me ajudou a superar as limitações para desenvolver meu trabalho. Hoje, vejo com clareza que a metodologia que construímos contribui no desenvolvimento crítico do saber. (Professora A)*

Esse confronto sempre acontece no diálogo reflexivo, de modo que aparece o seu modelo de compreensão e a sua forma teórica para que ele faça sua avaliação e modifique, em função das respostas que a situação lhe devolve.

*Como eu poderia ensinar uma criança da mesma forma que aprendi, já que grandes são as transformações pelas quais o mundo passa freqüentemente?*

*Isso me fazia mal. Aí, parti para outro caminho, comecei fazer um “trabalho mesclado”, metade no tradicional e outra metade no construtivismo, uma vez que participei por todas as mudanças na rede pública: ciclo básico, escola padrão, sistemas de avaliações diversificadas.*

*Eu sentia necessidade de trabalhar diferente. A forma que trabalho hoje é em cima de registros da minha prática, de pesquisas e estudos. (Professora B)*

## **II- AS CONCEPÇÕES DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS**

### **1 - A prática da professora alfabetizadora: espelho de sua formação**

Dicotomizando os processos pedagógicos em tradicional ou novo, as concepções da prática reflexiva que procuro tratar, no enfoque de Zeichner (1993) e Contreras (2002), é o desembaraçar o olhar, rompendo com a postura de velar métodos, modelos e concepções no processo de formação de professores.

A abordagem de Zeichner nos recomenda que há de se ter atenção no uso das tradições da prática reflexiva, nos programas de formação de professores. A primeira delas é o fato de ter se tornado moda - em todos os setores da comunidade da formação de professores - temas como o ensino

reflexivo, prático reflexivo, investigação e a ação, professores investigadores, que passaram a constituir lemas aos quais os formadores de professores aderiram em todo o mundo.

O nascimento de uma literatura que procura descrever a natureza e o impacto da reforma dos programas de professores veio ao encontro do rápido desenvolvimento desses programas de reformas.

Ainda nos adverte Zeichner, como uma segunda recomendação, que a literatura mais recente sobre a formação de professores está repleta de discussão de projetos que procuram associar os professores uns aos outros nas suas meditações sobre a finalidade e as conseqüências do seu trabalho. Trazendo essa advertência para um cenário contemporâneo, a quantidade de folders; mercantilizando a formação de professores com ofertas de cursos, palestras e oficinas que recebemos é assustadora, mas é o que se impõe nesse cenário educacional contemporâneo:- O convite imperativo de programas de formação continuada.

Nesse contexto, me vejo como formadora muito mais responsabilizada, institucionalmente, em discernir, nessa demanda, os caminhos a serem trilhados. Com isso, retomo as análises de Zeichner (1993), quando cita os autores dessa nova literatura, identificando três orientações principais na prática reflexiva, baseando-se na diferenciação da matéria de estudos, na forma como se entra no processo reflexivo e na reflexão.

Essa análise conduziu à identificação de três orientações conceituadas genéricas:

- 1. a reflexão como instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática;*
- 2. a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática;*
- 3. a reflexão como uma experiência de reconstrução na qual se usa o conhecimento como forma de ajudar os professores a aprender e a transformar a prática (ZEICHNER, 1993, p.33).*

Nesse sentido orientador, apontado pelo autor, tento centrar o foco da discussão do meu trabalho sobre as concepções das práticas reflexivas, fundamentalmente no que se refere à tradição positivista e da racionalidade técnica, na formação do professor alfabetizador.

Trazendo a história e a trajetória das professoras pesquisadas, os seus depoimentos revelam o movimento de contradições no processo de mudança

nas suas práticas:

*Minha experiência em alfabetização começou quando a cartilha “Caminho Suave” ainda era usada como instrumento de ensino.*

*Surgiram, então, algumas teorias que revolucionaram a educação, sobre a aquisição do sistema da escrita. Tínhamos que nos adequar a essas mudanças e isso me inquietava, pois desconhecia essa novidade. (Professora A)*

Na concepção de prática reflexiva de Zeichner (1993), as suas discussões nos ajudam a pensar nas diferentes abordagens de formação de professores dentro das nossas instituições, pois está implícito que não existe um modelo de reflexão.

*Ainda me questiono, quando enfrento problemas de aprendizagem, porém, tento criar condições para superar essas dificuldades. No final, fico realizada e vou colhendo os frutos do meu trabalho, quando vejo uma criança lendo e escrevendo com competência. (Professora A)*

O professor é espelho de sua formação, mas possibilitar-lhe uma prática reflexiva, através de cursos, atendimento pedagógico, grupos de estudos e apresentação de seminários é possibilitar-lhe a construção da sua autonomia.

Cada professor tem a sua marca, seu modo de registrar seu pensamento sobre as suas práticas. O importante é que cada um assuma o seu jeito. Num primeiro momento, a reflexão passa por um movimento de re(pensar) a visão que cada viveu em relação às concepções de suas práticas que refletem o modelo de sua formação.

*Eu sou muito crítica em tudo. Faço sempre reflexões e análises e procuro sempre me retratar quando erro.*

*Ao mesmo tempo que me angustio com as frustrações, me sinto gratificada na profissão, quando sinto que estou contribuindo na construção do conhecimento dos meus alunos. (Professora B)*

A principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, bem

como sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual e coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca se deve esquecer a pessoa do professor.

*Muito interessado na introdução dessa pedagogia, o Colégio levou um grupo de professores e coordenadores para visitar uma escola em São Paulo que já vivia essa experiência.*

*Ficamos muito entusiasmados com tudo o que vimos, acreditando que seria também possível mudar a nossa metodologia.*

*Durante um bom tempo, fizemos cursos e fomos assessorados por especialistas, até construir nosso material de apoio pedagógico. Pesquisamos textos variados de diversos escritores. (Professora A)*

As professoras pesquisadas, interlocutoras neste trabalho, revelam que sua formação inicial é positivista, no entanto, destacam também um esforço em superá-la. As contradições entre o discurso e a ação é ainda um processo longo e difícil, mas revelam a possibilidade de uma prática reflexiva.

*Eu comecei como professora alfabetizadora, no momento de transição do sistema educacional. Era a época de resistência, de não aceitar mudanças. Quando começou a se falar em “construtivismo”, no final de 1984, eu estava terminado meu curso de magistério.*

*Trabalho há vinte anos no magistério, metade deles como alfabetizadora. Não sei se porque eu era nova, não tive medo de mudar. Quando iniciei minha carreira, trabalhei com a cartilha, e me sentia incomodada. Tenho apoio pedagógico. Existem momentos de angústia e aflição quando me deparo com crianças com dificuldade na aprendizagem. (Professora B)*

Seguindo o fio da discussão, Contreras (2002), quando cita Pearson, afirma:

*O educador deve elaborar seus próprios juízos de valor sobre*

*o que deve ou não fazer [...]; estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. [...] não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa.* (CONTRERAS, 2002, p. 104)

O professor tem que tomar consciência das suas próprias atitudes e as formas de reagir, compreendendo suas “razões” e seus “erros e acertos”, suas contradições, tendo vontade de mudar. A formação pode promover essa tomada de consciência, fazendo com que as práticas sejam colocadas em palavras e elucidar as causas. Em seguida, cada um escolherá se deseja retomar suas rotinas ou vai tentar modificá-la.

### **III- ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, COMO INICIAÇÃO À PRÁTICA REFLEXIVA**

Partindo das experiências no acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras interlocutoras, proponho, aqui, a análise de uma amostra de atividades textuais, enfocando as diferenças entre o que elas se propõem a fazer e o que realmente fazem, na tentativa de dar ao seu trabalho docente uma dimensão de prática reflexiva.

Esta proposta passa também pela interpretação, mediante o adágio colocado por Micotti (1988, p.104): *Na prática a teoria é outra*. Para a autora, muitas são as modificações observadas na passagem das propostas pedagógicas pelo filtro da prática.

A complexificação da questão me levou a tomar, como análise documental, os registros de algumas tipologias textuais desenvolvidas com as crianças de 1ª série, pelas professoras, bem como a fundamentação teórica dada no projeto pedagógico, quanto às escolhas de atividades de produção de texto.

O objetivo do trabalho de produção textual, apontado por elas como proposta pedagógica no projeto de alfabetização, tem como enfoque a concepção interacionista da linguagem, e pode-se observar as seguintes



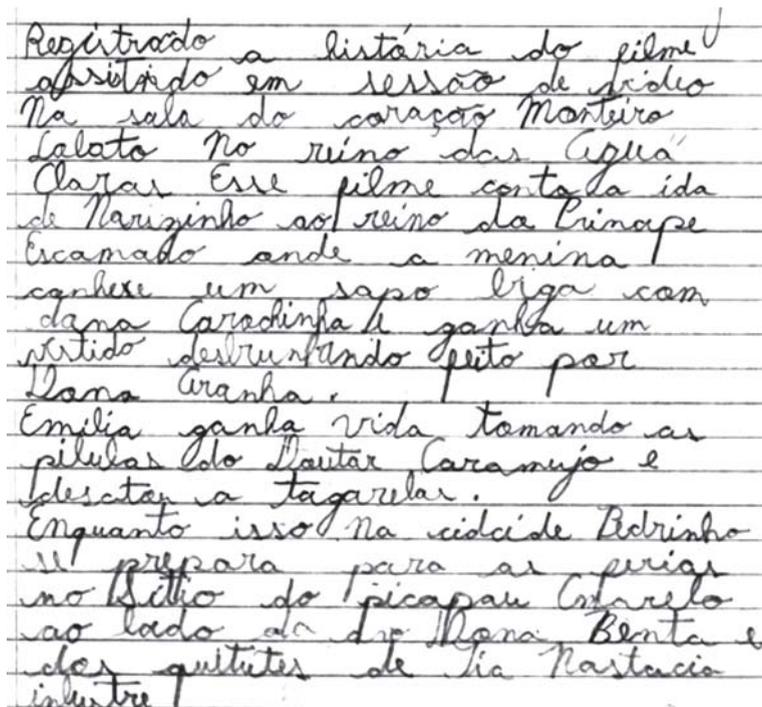
**Figura 1:** (Extrato do caderno de textos de aluno da professora A)

Isso justifica a permanência de atividades com textos fragmentados, reproduzindo os textos da cartilha, elaborada a partir da transferência das estruturas da oralidade para a escrita, como mostrado na Figura 1.

Essa contraposição entre a teoria e a prática representa um movimento dialético de ir e vir que as professoras vivem no cotidiano do seu trabalho docente.

*O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática passa pela ação-reflexão e ação* (Azzi, 1999, p.38). Os distanciamentos entre o que elas se propõem a fazer e o que realmente fazem, levando indiscutivelmente a se constatar que em muitas situações didáticas “na prática a teoria é outra”, representam tentativas de construção e reconstrução das práticas pedagógicas no seu cotidiano. como demonstra a figura 2, onde

aparece uma outra situação didática, com uma proposta de construção textual em outro nível de transferência das estruturas da oralidade para a escrita. Nesta situação didática, apresenta-se um texto contextualizado num gênero mais adequado para o trabalho com a linguagem escrita, quanto ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos .



Registrado a história do filme  
apresentado em sessão de vídeo  
Na sala do coração Monteiro  
Lalato No reino das águas  
Clara Este filme conta a ida  
de Narizinho ao reino da Princesa  
Escamado onde a menina  
ganhou um sapo ligo com  
dona Caradimha e ganha um  
ritido destruindo pito para  
dona Trança.  
Emilia ganha vida tomando as  
pílulas do Doutor Caramujo e  
desce a tagarela.  
Enquanto isso Na cidade Beltrinho  
se prepara para se unir  
no beijo do picapau Amarelo  
ao lado da dr. Dona Benta e  
dos quitutes de tia Nastácia  
invente

**Figura 2:** (Extrato do caderno de textos de aluno da professora B)

A prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. A elaboração das práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demanda uma teoria que traz como pano de fundo a formação do professor.

As contradições e incoerências entre o que as professoras dizem e se propõem a fazer e o que realmente fazem; representam o conflito entre a sua formação inicial e a sua formação contínua e refletem as várias concepções de ensino e de trabalho docente.

Entendo ser pertinente trazer nesse contexto em que se constata estes contrapontos, algumas das questões que Micotti (1998) levantou nos seus relatos de pesquisa sobre o trabalho docente de professores do ensino

fundamental, fazendo minhas essas questões, no processo de investigação que tento percorrer:

- Em que consiste a teoria que a prática rejeita?
- A interferência da professora nos processos de mudança está relacionada aos aspectos vinculados à atuação profissional e à reação subjetiva ante a mudança?
- Em se tratando de mudanças de ensino, o professor tem a última palavra, dele depende se e em que medida elas devem ocorrer?
- A reação subjetiva diante da mudança é manifestada com referência à forma de experienciar o próprio trabalho à motivação ou à vontade pessoal de aplicar que é proposto?

O pensar do professor enquanto sujeito histórico é condicionado pelas possibilidades pessoais e profissionais no contexto em atua, tendo que ser respeitado no seu tempo e na sua identidade.

Nesse sentido, não se pode negar que, diante das questões acima apontadas, trazer a análise das práticas como objeto de pesquisa possibilita compreender o percurso pedagógico, do que ocorre com as propostas didáticas quando são apresentadas aos professores e trabalhadas por eles. Permite também compreender que este procedimento das análises das práticas pode se constituir um instrumento, uma ferramenta de apoio à mudança pessoal do professor:

*A análise das práticas, quando visa à transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas representações, de seus atos, exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula ao questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de mudança de identidade. (PERRENOUD, 2002, p.133).*

A construção da identidade em função da história pessoal e dos sucessivos pertencimentos pode ajudar o professor em formação a compreender parcela de singularidade de sua busca, de seus ensaios, assim como a parte inserida na história de sua geração, em sua cultura e em sua trajetória social.

O processo de construção de identidade nunca termina, ele é constantemente ajustado pela vida, pelos acontecimentos, pelas experiências e pelos encontros e desencontros. Nesse processo se faz necessário trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e das rotinas pedagógicas do professor sem desqualificá-las.

Este aspecto nos aponta a relevância da análise das práticas, no sentido de ajudar o professor a trabalhar as suas próprias ambivalências, como tentei demonstrar nesta análise, ao trazer as propostas de atividades textuais das professoras interlocutoras nesta pesquisa.

Partir da análise das práticas e da experiência do professor, sem se limitar a elas, a fim de comparar, explicar, teorizar, penso que aqui reside uma das dificuldades mais críticas para se trabalhar a formação do professor, especificamente no que se refere a formação das professoras alfabetizadoras.

Por isso, ainda há um longo caminho a ser trilhado. Não é possível formar profissionais reflexivos sem tomar a análise das práticas como forma de investigação de uma prática reflexiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Posso afirmar que essas questões, apresentadas aqui, representam os grandes dilemas e paradoxos, repletos de indagações, que experimento como coordenadora pedagógica, no sentido de:

- Como orientar as professoras para que tenham autonomia e não fiquem reduzidas a meras executoras dos projetos apresentados, mostrando, ao mesmo tempo, a importância de um projeto pedagógico que dá sentido ao conjunto de atividades e que leva o aluno a envolver-se com a linguagem?;

- Como trabalhar o conflito entre a formação positivista, cartesiana e behaviorista das professoras, que dava embasamento teórico às suas práticas e as teorias apresentadas no projeto, pois o que ainda aparece nas atividades pesquisadas por elas, na verdade, são os textos fragmentados e encartilhados?;

- A seguir, outra indagação ainda mais inquietante: Como trabalhar a prática reflexiva, ao se depararem com situações inesperadas, ambíguas e incertas, que se chocam com os seus modelos teóricos de formação e o seu conhecimento acumulado, que se mostra insuficiente para dar conta da situação a ser enfrentada?

Para mim, essas indagações vão costurando as possibilidades de uma prática reflexiva no acontecer pedagógico, tanto como prática coletiva como individual, nas quais aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômico-políticos e culturais interagem em função de resultados concretos. É um acontecer pedagógico que aponta que *um professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento que consegue sobreviver na sala de aula*

(PERRENOUD, 2002, p.43). Ele conquista métodos e ferramentas baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os, mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação.

Não sei se essa inquietação terá fim! Pois tenho me tornado muito mais inquieta com o enfrentamento desses conceitos, fundamentados por esses autores, porém, mais fortalecida, entendendo ser o caminho necessário neste momento que procuro dar a dimensão investigativa a essas práticas.

## ***REFERÊNCIAS***

AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERNANDES, M. **Os segredos da Alfabetização**. São Paulo: Ediouro, 2001.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1999.

KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola- - Escola Básica**. São Paulo: Ática, 1973.

LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

MICOTTI, M.C.O. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, R. V. e outros (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO. **1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do Colégio A**. São Paulo: mimeo, 2004.

ZEICHNER, K. M. concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

# O PROFESSOR REFLEXIVO E A AUTONOMIA DOCENTE

## THE REFLEXIVE TEACHER AND THE TEACHING AUTONOMY

*Sérgio Donizeti MARIOTINI\**

**Resumo:** *No cotidiano da ação docente encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor, que podem se manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. É nessa direção que se deve buscar a transformação e a democratização da escola, na qual o professor é o protagonista. Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores. No exercício de sua prática, utilizando o saber pedagógico, e na busca de uma reflexão sobre a ação pedagógica o professor inventa e reinventa o currículo, buscando sua autonomia e seu profissionalismo. O espaço de tempo reservado em sua Jornada de Trabalho Docente, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), é proposto como momento de reflexão e deliberação de suas práticas, exercendo a ação reflexiva e desenvolvendo sua formação continuada.*

**Palavras-chave:** *professor reflexivo; autonomia docente; profissionalidade; currículo; formação continuada.*

**Abstract:** *On the everyday life of the teaching action we find evidence of the teacher's pedagogic knowledge and making that may appear as praxis at their several levels. Due to this, it's necessary to seek the school transformation and democratization, in which the teacher is the protagonist. No pedagogic project will advance in the proposed direction if the teachers are seen just like executors. During the practice, using the pedagogic knowledge, and seeking a reflection on the pedagogic action, the teacher invents and reinvents the curriculum, searching for his/her autonomy and professionalism. The reserved period of time on his/her teaching work*

---

\* Especialista, graduado em Pedagogia. Professor das Faculdades Integradas FAFIBE – Bebedouro, SP. E-mail: mariotini@zup.com.br.

*journey, the CPTW (Collective Pedagogic Work Time) is proposed as a moment of reflection and deliberation of his/her practices, fulfilling the reflexive action and developing his/her continued formation.*

**Key words:** *reflexive teacher; teaching autonomy; professionalism; curriculum; continued formation.*

Partindo da reflexão sobre a Autonomia do Professor, apresentada por Contreras (2002), e relacionando-a com a Prática Reflexiva no Ofício do Professor, de Perrenoud (2002), podemos discutir a questão crucial do ensino e fazer uma análise crítica e reflexiva buscando uma alternativa possível para a construção do saber profissional do professor.

Assim, Contreras (2002) reflete sobre a autonomia perdida e o caminho da proletarização docente, por meio da racionalização do trabalho.

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziu os professores à perda de autonomia, tanto do controle técnico ao qual possam estar submetidos tanto como resultado da desorientação ideológica na qual possam se ver mergulhados.

Assim, segundo o autor citado, os controles básicos que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são:

*Separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide;*

*A desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção;*

*A perda de controle sobre seu próprio trabalho ao ficar submetido ao controle e as decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002)*

Partindo desses pressupostos básicos, que, de certa maneira, tentam explicar o processo de racionalização do trabalho docente, desprofissionalizando o docente e envolvendo-o no processo de racionalidade técnica, passamos a perceber que o Currículo começa também a conceber uma espécie de processo de produção e organização sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização

– os objetivos.

Produzir conhecimento no contexto educacional exige reflexão no processo produtivo e na ação docente e, sendo assim, a racionalização do ensino introduz um sistema de gestão do trabalho do professor que favorece seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passaram ao arbítrio dos especialistas e da administração, justificando assim a separação entre os “experts” que concebem as técnicas e os docentes que executam as tarefas e técnicas pré-determinadas, reproduzindo-as.

O docente, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa, sendo estes delegados às competências técnicas dos especialistas e gestores, mergulha no processo de desqualificação, que o condiciona a buscar novas formas de qualificação, tendo que desenvolver novas habilidades de acordo com esse processo de racionalização como novas técnicas de programação e avaliação.

Este desafio proposto ao corpo docente está relacionado ao seu processo de formação acadêmica, que visa formá-lo oferecendo um acervo de informações que são depositadas em sua memória, levando-o a aprender a conhecer os conteúdos, como enchendo um cântaro com os saberes da disciplina, acrescentando técnicas de ensino e metodologias criadas a partir de realidades vivenciadas por especialistas da educação.

Por se tratar, a educação, de um processo contínuo e em constante movimento, a prática docente se depara com questões diversas e, muitas vezes, as técnicas e metodologias oferecidas na formação acadêmica não condizem com a realidade e ainda muito menos poderão ser aplicadas em tais situações, levando o docente a refletir que a sua formação acadêmica não basta para atuar com segurança no ofício que desempenha, portanto é necessário aprender a fazer. Surge, assim, o grande desafio que alimenta o processo de formação continuada dos professores.

Sendo assim, a carreira do magistério prevê na composição da Jornada de Trabalho Docente, momentos específicos para que ocorra esta formação continuada, reservando segundo as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Resolução CNE/CEB Nº 3, de 08/10/97), de 20 a 25% do total das horas (HTPC), para a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca de intervenções no processo ensino-aprendizagem que possam favorecer o êxito do trabalho docente.

Porém, cabe aqui refletirmos: o que se desenvolve neste espaço de tempo reservado à “formação continuada”. O professor reflete sua prática

pedagógica? Pensa e repensa o currículo escolar como uma prática reflexiva?

Sendo alimentados pelo processo de racionalidade do trabalho, sabendo que existe esta separação entre o que se concebe e como se executa o processo produtivo, cabe aos professores esperar dos especialistas e administradores as normas técnicas de que necessitam para a realização do seu trabalho, perdendo sua autonomia no processo de reflexão, e ocupando-se do papel de docente técnico, aquele que reproduz técnicas.

Este processo de espera, sem reflexão sobre o momento educativo e a ação transformadora que é mutável a cada instante, desqualifica os professores, desabilitando-os para o planejamento, compreensão e ação sobre a produção docente.

Perdem assim o controle sobre seu próprio trabalho, ao ficarem submetidos às decisões de outros, reproduzindo as técnicas estabelecidas por especialistas.

Entendendo o ensino somente como aplicação técnica e prática dirigida, os docentes reproduzem em seus alunos somente os objetivos que guiam seu trabalho e que foram pré-estabelecidos, esquecendo do conjunto de atividades que envolvem o processo educacional, e, proporcionando uma visão particular de seu trabalho, desenvolvem em si o individualismo, reproduzindo o fenômeno do taylorismo<sup>1</sup>, processo este desvinculado do educacional que tem hoje sua intenção voltada ao social e comunitário.

O conhecimento pedagógico adquirido pelos professores em sua formação acadêmica, condicionada à prática, deveria fazer com que os docentes conseguissem reconhecer os problemas e solucioná-los, porém, para isto necessário se faz uma reflexão na ação docente e não somente sobre o processo já realizado. Considera-se aqui o fator “improvisação” que supõe ser um esquema estrutural já concebido e formado na estrutura mental do professor.

Talvez, sim, seja esta a autonomia ainda não perdida, e pode-se abrir as portas às outras considerações sobre o papel dos professores e às motivações com as quais atuam no contexto de seu trabalho: o componente ético de sua ação, a responsabilidade e o compromisso, com os quais se sentem vinculados na realização de sua prática pedagógica.

O ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também

---

<sup>1</sup> O Taylorismo toma seu nome da obra de Taylor (1911), *The principles and methods of scientific management*. “A gestão científica do Trabalho” consistia na decomposição do mesmo em tarefas e rotinas mínimas, com a especificação de ações e medidas de tempo de execução para cada uma delas e com a atribuição e treinamento de trabalhadores na realização dessas tarefas.

um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas.

Neste processo seguido pelos professores, o da perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidades do ensino, produto da separação entre concepção e execução, e o ferrenho controle ideológico sobre os conteúdos do ensino, modifica-se a formação do professor, com o seu envolvimento no processo de requalificação, sendo assim justificada novamente a necessidade da formação continuada.

Esse processo de tecnicidade, como assinalou Ângulo, citado por Contreras (2002), está em relação com a “objetivação burocrática” que introduz o pensamento tecnológico e que se denomina “simplicidade-complexa”. Por exemplo, a atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução que os docentes se vêm aguardando esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer. A consequência desse fenômeno, como afirma Angulo, é que ele impede que se invistam esforços naqueles aspectos de concepção que seriam os autenticamente fundamentais, ficando-se preso àqueles que são apenas formais e previamente regulamentados:

*A entrada e a assimilação desse discurso que, como dizia, é ao mesmo tempo simples (em sua apresentação) e complexo (em sua compreensão) impede que os docentes entrem em discussão de problemas fundamentais e políticos sobre a reforma. Ocupados na compreensão do que se espera deles e do que a reforma introduz formalmente, pouco tempo e pouco espaço lhes resta para criticar problemas como os da autonomia educativa, descentralização, conteúdos selecionados e outros desse tipo. (CONTRERAS, 2002, p.49).*

A convicção de que o ensino é um problema técnico e que, por conseguinte, requer um conhecimento aplicado para poder resolver os problemas das aulas e dos alunos reforça a idéia de que um bom profissional do ensino será aquele que conseguir dominar um amplo repertório técnico. Sendo assim, como fica o sentido ético implícito no trabalho do professor? E a natureza ideológica?

Podemos estabelecer aqui a questão do ensino como arte prática,

pois o mesmo requer: criatividade, intuição e improvisação, valendo-se o docente de seu conhecimento científico, que lhe proporciona uma informação simplificada, conhecimento este que, provavelmente, deve ter sido oferecido em seu curso de formação acadêmica, especificamente nas disciplinas pedagógicas.

Portanto, vamos percebendo que o processo educacional requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente.

As sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade e um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas elas relacionadas com o grau de autonomia e com as atribuições dos professores, devendo estes desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade.

Entretanto, para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa é necessário, segundo Contreras (2002), analisar três dimensões da profissionalidade: a Obrigação Moral, o Compromisso com a Comunidade e a Competência Profissional.

Quanto à Obrigação Moral, o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza, estando o professor comprometido com seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender os avanços na aprendizagem sem esquecer das necessidades e reconhecimentos do valor que o alunado merece.

Afirma Hargreaves (citado por CONTRERAS, 2002) que, *embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito ao seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem conseqüências que são morais* (p.77).

Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional, exigindo dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente.

Quanto ao Compromisso com a Comunidade, a questão da moralidade não é apenas uma questão pessoal, é também uma questão política, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade. Assim, é necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino. O professor só pode assumir seu

compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos. Parte de sua profissão deve consistir em mediar conflitos de maneira que se possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão. O professor deve reconhecer que está num jogo político.

A estipulação, a partir dos aparelhos administrativos, do Currículo das escolas reduz a participação da comunidade a procedimentos burocratizados, forçando os professores ao papel de funcionários obedientes e o restante da sociedade ao de espectadores. Justificamos aqui a participação reduzida da comunidade nos Conselhos de Escola, visto como Colegiado Democrático da Instituição Escolar, regulamentado no Estatuto do Magistério Paulista, na Lei Complementar 444/85, artigo 95, que estabelece uma paridade entre os elementos a quem interessa o processo educacional estabelecendo uma porcentagem de participação considerando o número de classes da escola: 50% de representantes da comunidade (25% de pais, 25% de alunos) e 50% da equipe escolar (com 40% de docentes, 5% de especialistas e 5% de funcionários).

As instituições educativas são lugares nos quais os alunos e alunas se introduzem em formas particulares de vida que, por sua vez, supõem uma preparação para suas vidas (GIROUX, citado por CONTRERAS, 2002). Estas experiências não possuem somente um significado individual, mas representam perspectivas sobre o sentido tanto público como privado da vida e do social que fazem parte do próprio ato de ensinar, já que as experiências colocadas em andamento na escola refletem as oportunidades de análise sobre a vida e sobre suas alternativas e suas esperanças para eles.

Quanto tempo levará para que as famílias percebam o grande poder que têm para redirecionar as escolas no sentido de que acendam em seus filhos o fogo do desejo de aprender, o entusiasmo pelo conhecimento, o prazer da descoberta?

Também é a escola uma instituição que desempenha funções de regulação social e de seleção, numa sociedade na qual as conquistas em matéria de igualdade, liberdade e justiça são assuntos de discussão, e, a prática docente pode incluir dentro de sua própria reflexão a forma em que estes valores políticos se realizam (BEYER e WOOD, citados em PERRENOUD, 2002).

Ainda, no contexto social, conforme relata Gómez, citado em Contreras (2002), a escola é justificada como uma instituição encarregada

de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos. Aqui surge um desafio importante para a escola: a articulação com a realidade fora de suas paredes, com o mundo social e o mundo do trabalho.(LDBEN. Art. 3º - XI).

Quanto à Competência Profissional, a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, de recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina. Não será possível falar em assumir um compromisso moral com suas repercussões sociais em relação ao ensino se não se dispuser de competência profissional que combina competências e habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.

A Competência Profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível.

Formar um profissional reflexivo só será possível por meio de uma prática reflexiva, ou seja, aprender fazendo o que ainda não se sabe fazer.

### **Da prática reflexiva ao trabalho: aprender com a experiência**

A prática pedagógica é uma intervenção singular em uma situação complexa que nunca se reproduz de forma estritamente idêntica. Não há prática reflexiva completa sem diálogo com o inconsciente prático e sem tomada de consciência.

A prática reflexiva postula que a ação tem vínculos com uma representação. O paradigma reflexivo está na origem dos ofícios técnicos ou científicos. Em um pensamento que não segue regras é provável que encontremos a pré-reflexão e o inconsciente prático.

Uma tomada de consciência acompanhada de uma reflexão pode fazer com que assumamos as rédeas dessa parte de nós mesmos. Aquilo que fazemos é, em última instância, a expressão do que somos. Resistimos inconscientemente a idéia de que somos movidos pelo nosso habitus.

Habitus é o conjunto dos esquemas de que um indivíduo dispõe em um determinado momento de sua vida. Segundo Bourdieu, citado em Perrenoud (2002), é a gramática geradora das práticas de um ator. O esquema, de acordo com Vergnaud, citado em Perrenoud (2002), é a

organização invariável da conduta por um determinado tipo de situação. O habitus é único, mas pressupõe um trabalho mental que difere conforme a natureza da ação, podendo orientá-la precisa e adequada, ágil e segura após um treinamento que transforme o conhecimento procedimental em esquema.

Com os relatos da reflexão e do habitus na prática pedagógica podemos refletir sobre como enfrentar situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Schön, citado em Contreras (2002), contribui para fazermos uma distinção entre o Conhecimento na ação e uma Reflexão na ação.

Nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente, sem pararmos para pensar nelas antes de fazê-las. Muitas vezes, nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as. Assim o conhecimento não precede a ação, mas, sim, *está na ação*. O conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um conhecimento na ação.

Em muitas situações somos surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensamos sobre o que fazemos, ou enquanto estamos fazendo algo. É isto que Schön chama de reflexão na ação.

O processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em um *pesquisador no contexto da prática*, demonstrando sua *arte profissional*.

A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e pressupostos presentes no conhecimento organizacional. Os problemas que demandam atitudes reflexivas dos profissionais são aqueles para os quais não são válidas as soluções já acumuladas em seu repertório de casos. Por isso, a prática, como diálogo reflexivo com a situação, é necessariamente também um diálogo com o contexto social no qual está inserida.

Partindo das idéias de Schön, que analisa a prática reflexiva como oposição à idéia do profissional como especialista técnico, podemos refletir sobre a atuação docente e os objetivos estabelecidos no currículo escolar, já que não são eles os que dão a pauta aos professores sobre como guiar sua atuação em sala de aula e sim os critérios implícitos na prática docente que devem ser refletidos.

Observando os objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e sua possibilidade de pretensão educativa, buscaremos a semelhança entre Schön e Stenhouse quanto à concepção de profissional reflexivo e a idéia do professor como pesquisador.

## **Os modelos de ensino e a organização curricular da escola pública**

Os modelos de ensino não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das idéias pedagógicas que os modelos representam e estes últimos à luz do que a prática revela (STENHOUSE, citado em CONTRERAS, 2002, p. 114).

Partimos da idéia de Stenhouse de que “o ensino é uma arte”, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Pensamos os docentes como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente, retirando desta experimentação o que há de valioso.

Tanto Stenhouse como Schön expõem sua posição em relação aos professores ou aos profissionais como resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica. Schön analisa a prática reflexiva como oposição à idéia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolve sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que *reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e portanto sua possibilidade de pretensão educativa* (CONTRERAS, 2002, p. 114).

Para Stenhouse, o caminho a seguir é difundir a idéia do professor como artista, com a implicação de que os artistas fazem uso da autonomia de julgamento, sustentados pela pesquisa orientada para o aperfeiçoamento de sua arte.

Não é possível saber o que é ou será uma situação de ensino até que esta se realize, portanto, é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que deveriam ser seguidos no ensino. O importante na educação é dar atenção às circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos.

Nessa concepção, acaba tendo pleno sentido a idéia do professor como pesquisador de sua própria prática docente, e é sobre os critérios implícitos na sua prática que os professores devem refletir.

A docência é, em grande medida, o que chamamos de “um hábito” que realizamos com correção e domínio, o equivalente do que Schön chama

de conhecimento na ação.

O professor imprime uma direção própria a seu trabalho, pelo qual ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, relativamente ao processo de ensino- aprendizagem que ocorre na sala de aula. O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de sua prática pedagógica, pois só assim é capaz de enfrentar desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação.

Voltados para essa realidade da escola, percebemos que a sala de aula é um espaço de decisões do professor e que necessita ser ocupado e percebido por ele (professor), perpassando por sua qualificação, condições de desenvolvimento de seu trabalho e pelas políticas públicas da educação, buscando o objetivo central da escola que é o ensino de qualidade.

Ao organizar e direcionar, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, o professor, nos limites de sua autonomia e controle, mesmo relativos, garante a posse e domínio de seu trabalho de forma a assumir o papel de educador que pratica e cria um saber voltado para a prática pedagógica.

O professor, utilizando o seu saber pedagógico no desenvolvimento de sua prática docente, conduz o processo educativo, ainda que condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto histórico-social em que atua. Este saber pedagógico, construído pelo professor no exercício da docência, contribui para uma nova leitura da (re) qualificação docente, demonstrando uma capacidade criadora que vai além da execução de uma atividade do processo educacional e que visa um ensino de qualidade na construção do processo ensino-aprendizagem, levando-nos a observar que o trabalho docente é uma prática social que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e deve conhecer essa realidade e negá-la, transformando-a em uma outra realidade.

Como a prática docente supõe o ensino de algo, é o currículo que reflete o conteúdo do ensino. As idéias educativas só chegam à sala de aula em forma de especificações curriculares e só podem ser comprovadas pelos professores por meio do currículo (STENHOUSE citado em CONTRERAS, 2002).

O currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza. Como expressa MacDonald, citado em Contreras (2002): *O ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo.* (p.118). Ou, ainda, nas palavras de Elliott, citado em Contreras (2002), em

uma prática reflexiva, *o currículo está sempre em processo de construção e transformação.*

O professor, responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, apresenta-se como mais ou menos qualificado para exercer sua função, com maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo ensino-aprendizagem.

A importância do professor qualificado para a luta política de recuperação da escola pública, visando a sua democratização e, portanto, um ensino de qualidade, emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente: a sala de aula dessa escola.

*A melhoria da qualidade da escola básica passa sempre por dentro do sistema que existe, com suas precariedades, dificuldades, insuficiências. E já temos hoje algumas alternativas pontuais nessa direção.(...) A melhoria da escola que aí está e das condições de trabalho e atuação do professor que aí está.*

Com base nas idéias de Kramer e suas sinalizações, encontramos apoio nas observações de Schwab, citado em Contreras (2002):

Os professores nem querem nem podem limitar seus afazeres ao que lhes for dito. Os especialistas em diferentes matérias já tentaram (...). Os administradores tentaram. Os legisladores tentaram. Entretanto, os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim (...). Os professores praticam uma arte. Os momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmos surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar e surgem de forma diferente a cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada de modo que controle esse tipo de julgamento e comportamento artístico, dado às demandas de freqüentes decisões instantâneas sobre a forma de enfrentar uma situação que está mudando continuamente (...). Portanto, os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e na decisão sobre o que e como ensinar. Tal implicação constitui a única linguagem em que se

pode surgir um conhecimento adequado para sua arte. Sem uma linguagem assim, os professores não só viverão as decisões como imposições, mas acharão que a inteligência não pode atravessar a distância entre as generalizações de instruções meramente expostas e as particularidades dos momentos de ensino. É necessária a participação no debate, na deliberação e na escolha tanto para o aprendizado do que se necessita como para a vontade de fazê-lo (SCHWAB, citado por CONTRERAS, 2002, p.128).

Portanto, não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam. Onde e quando poderiam deliberar e refletir sobre sua prática pedagógica visando sua autonomia docente?

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

No processo de reflexão em busca de uma autonomia docente com a contribuição dos autores citados, buscamos caminhos para construção do saber profissional do professor, por acreditarmos que, na atual conjuntura, a perda de controle sobre o conteúdo e as finalidades do ensino necessita de uma (re) qualificação e de uma reflexão nas dimensões da profissionalidade, voltadas para a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A formação acadêmica oferece um amplo repertório técnico e conhecimentos científicos, proporcionando aos licenciados um acervo de informações que, na prática docente, necessita ser refletido e (re) conduzido para aplicação no cotidiano escolar, informações e técnicas esta vivenciada e analisada por especialistas e teóricos da educação.

No exercício da prática docente, o professor está envolto em uma atividade mutável e dinâmica, e seu repertório técnico adquirido na formação acadêmica não basta para exercer sua função, uma vez que esta exige do mesmo um saber pedagógico que se constrói no cotidiano da sala de aula, favorecendo e exercitando uma reflexão na ação, semelhante ao que Schön denominava “diálogos reflexivos com a ação”.

O professor, como pesquisador de sua prática, está condicionado pela idéia de fazer experiências com o currículo, colocando-o em prova, sendo

ele verificado e adaptado por cada professor em sua própria sala de aula.

Destarte, o professor deve valorizar a situação diante da qual se encontra e julgar qual a forma de atuação mais apropriada para cada caso. Este seria seu exercício para a busca de uma autonomia docente. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas.

É a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso que determinam a qualidade de ensino e a melhoria da escola. Esta prática reflexiva em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação fazem com que os professores colaborem para que seja gerado um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo.

No contexto educacional atual, na busca dessa prática reflexiva sobre a ação docente e sua prática pedagógica, podemos nos valer dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) contemplados nos Planos de Carreira e Valorização do Magistério para buscarmos a autonomia desejada, analisando os planos de ensino que são nortes de trabalho e reinventando o currículo escolar no processo de investigação e construção de conhecimentos sociais.

O exercício deste processo reflexivo da prática docente sobre e na ação levará o professor a exercer com segurança seu trabalho, realizando-se profissionalmente e construindo uma escola pública, democrática, reflexiva, visando um ensino de qualidade. Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas (AZZI, 1994).

Portanto, a mudança da escola pública e do professor, protagonista desta transformação passa automaticamente pela formação acadêmica, com o conhecimento técnico oferecido, e se solidifica na ação docente, com sua prática reflexiva, no processo de formação continuada do docente.

## **REFERÊNCIAS**

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. Escolarização Básica e a busca de qualidade; uma tentativa de síntese. **Escola Básica**. Campinas, Papirus/Cedes, São Paulo. Ande/Anped, 1992, p.71-76.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMA, Leslie Maria José da Silva (org.) **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação**. São Paulo: SE/CENP, 2001.



# METAMODELAJE MATEMÁTICO: CONTEXTO Y ESTRUCTURA

## METAMODELAGEM MATEMÁTICA: CONTEXTO E ESTRUTURA

Nelson HEIN\*

Maria Salett BIEMBENGUT\*\*

Jorge Enrique SAGULA \*\*\*

**Resumen:** *En Brasil la investigación sobre modelaje matemático en la enseñanza está creciendo significativamente. El modelaje matemático, proceso en la obtención de modelos, como método de enseñanza ha mostrado que puede contribuir en el proceso de aprendizaje del alumno, especialmente por constituir un recurso, en forma similar que en el nivel elemental, para la investigación científica. La verificación sobre el interés, la motivación y el aprendizaje momentáneo de los conceptos matemáticos de parte de los alumnos, si bien son necesarios, no son suficientes para atender la evaluación tanto de la eficacia como de la eficiencia del método más allá de los límites provistos por la escuela. Si se espera que el modelaje matemático promueva el conocimiento perenne es preciso que la investigación sobrepase el nivel de verificación; en consecuencia, resulta necesario disponer de un mejor fundamento teórico de los diversos entes involucrados en este proceso, comenzando por la teoría de modelos. Por caso, comprender tanto los tipos de modelos existentes como el grado de complejidad de los mismos, permitirán enfrentarnos con más fuerza al proceso de enseñanza y consecuentemente, evaluar el aprendizaje mediante el modelaje. Conforme a esto, en este trabajo se presentan consideraciones sobre la teoría de modelos y fundamentos de modelaje, tales como conceptos, clasificación, sistemas, modelos de optimización y proceso de modelaje.*

**Palabras-Clave:** *modelos matemáticos; modelaje matemático; sistemas.*

---

\* Doutor, Professor da FURB, Blumenau, SC e da FACIPAL, Palmas, PA. E-mail: hein@furb.br.

\*\* Doutora, Professora da FURB, Blumenau, SC e da FACIPAL, Palmas, PA. E-mail: salett@furb.br.

\*\*\* Doctor, Professor do PRODIGIA-Universidad Nacional de Lujan, Lujan, Argentina. E-mail: jsagula@mail.unlu.edu.ar

**Resumo:** *No Brasil a investigação sobre modelagem matemática no ensino está crescendo significativamente. A modelagem matemática, processo de obtenção de modelos, como método de ensino tem mostrado que pode contribuir com o processo de aprendizagem do aluno, especialmente por constituir um recurso, tanto de forma similar quanto em nível elementar, para a investigação científica. A verificação sobre o interesse, a motivação e a aprendizagem momentânea dos conceitos matemáticos por parte dos alunos, são necessários, mas não suficientes para atender a avaliação da eficácia e da eficiência do método além dos limites previstos pela escola. Se é esperado que o modelo matemático promova o conhecimento é preciso que a investigação ultrapasse o nível da verificação; como consequência, faz-se necessário dispor de um melhor fundamento teórico dos diversos componentes envolvidos nesse processo, começando pela teoria de modelos. Porque, compreender tanto os tipos de modelos existentes, quanto o grau de complexidade dos mesmos, permitirão que enfrentemos com mais força o processo de ensino e conseqüentemente, avaliemos a aprendizagem mediante a modelagem. Sendo assim, nesse artigo se apresentam considerações sobre a teoria de modelos e os fundamentos da modelagem, tais como conceitos, classificação, sistemas, modelos de otimização e processo de modelagem.*

**Palavras-chave:** *modelos matemáticos; modelagem matemática; sistemas.*

## **Principios del proceso de modelaje**

### Concepto Intuitivo de Modelo

El ser humano siempre quiso entender el planeta y el mundo real de su entorno; situación reflejada en las imposiciones sobre la supervivencia que así lo han determinado. Rodeada de elementos materiales, la primera necesidad de la humanidad fue conquistar el dominio de su medio ambiente. La seguridad contra predadores y fenómenos naturales, la búsqueda de la alimentación, la organización social de los núcleos humanos, etc., despertaron los primeros cuestionamientos. Cuando las necesidades aumentaron el nivel de complejidad, se incrementaron las carencias por perfeccionar el proceso de comprensión del mundo; tal situación fue conducida y aún conduce, la abstracción y la representación de los entes y

sus propiedades, y también a todos los interferentes de esa universalidad. En la imposibilidad de lidiar directamente con la complejidad del mundo, el ser humano se ha mostrado cada vez más hábil en la creación de metáforas para la representación y la resolución de su relación con ese mismo mundo. Tal proceso de búsqueda de una visión bien estructurada de la *realidad* (esclarecimiento) resulta, en esencia, un fenómeno que se denomina *modelaje*.

El modelaje es el proceso involucrado en la elaboración de un modelo. El concepto “*modelo*” puede tener diversos significados, por caso: modelo como *vehículo para una visión bien estructurada de la realidad* o bien, con los debidos recaudos, como *representación de la realidad* (BLACK, 1962).

Todos nosotros, en general, en numerosas situaciones hemos lidiado con modelos, mismo en situaciones en las que no teníamos la menor conciencia al respecto. Al explicar un tema a una persona mediante fotografías o gráficos, o cuando representamos planos o sólidos mediante ecuaciones matemáticas, tan sólo transmitimos e interpretamos una realidad plausible mediante metáforas de sustitución o *modelos*.

La Geometría Euclidiana es un modelo que satisface un conjunto de axiomas, o bien, un modelo de contexto axiomático. Similarmente, en esta línea se pueden identificar otros modelos que cubren distintos campos, yendo desde las Transformadas de Laplace y su *Mecánica Celeste* hasta la Teoría Cuántica y el *Átomo de Bohr*. Por supuesto que no existen exclusivamente modelos axiomáticos, el contexto epistemológico es un digno ejemplo de eso. Al enfrentarse con situaciones reales o bien, abordando lo imaginario, la mente de un humano opera con estructuras de “sustitución” como una forma de permitir el raciocinio, estructuras que genéricamente denominamos “modelos” (BOYER, 1974).

Los modelos para ser implementables precisan prescindir de pequeños detalles. En este abordaje está presente la importancia del equilibrio, pues simplificación *versus* validación es un concepto esencial. Los modelos se traducen en representaciones simplificadas de la realidad que preservan, en ciertas situaciones y enfoques, una adecuada equivalencia (BIEMBENGUT y HEIN, 2003).

El poder de representatividad es la característica del modelo que resulta deseable, en tanto que la capacidad de simplificación le confiere factibilidad operacional. Existen varios criterios de la medida de adecuación o adherencia del modelo a la realidad representada. En muchos casos, la representatividad del modelo se puede perfeccionar en forma interactiva.

El proceso de verificación de la representatividad se denomina *validación del modelo*, constituyendo una etapa indispensable en cualquier procedimiento científico (BASSANEZI, 2002).

## Desdoblamiento del Concepto – Tratamiento de la Eficiencia

El concepto de modelo como representación sustituta de la realidad tiene alcance limitado; pero el aspecto de la eficiencia es fundamental. Para obtener modelos eficientes, se necesitan por lo menos tres habilidades: foco holístico, tratamiento ecléctico de la dimensión del análisis y traducción adecuada, a saber:

### - *Foco Holístico*

Cuando estamos procurando resolver un problema, la mayoría de las veces, es significativa la preocupación centrada en la concatenación y el manejo de los múltiples impactos de la solución sobre otros contextos. Si la solución puede crear otros problemas que puedan, luego, anular la contribución de nuestro esfuerzo, el foco holístico es indispensable.

### - *Tratamiento Ecléctico de la Dimensión del Análisis*

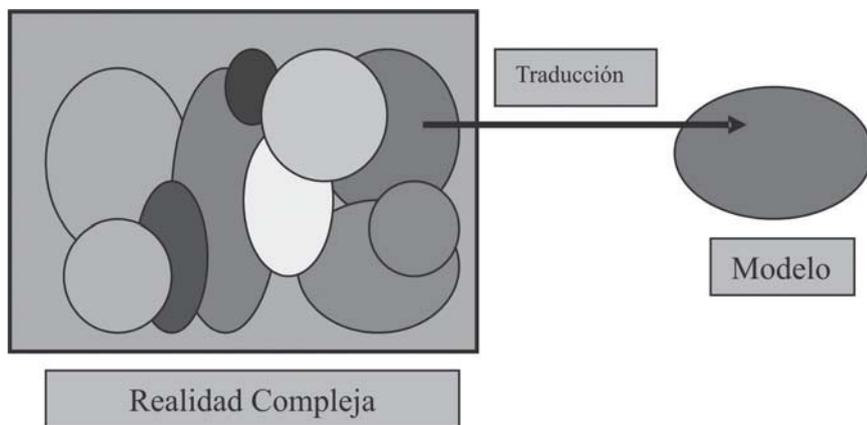
Los métodos de resolución a utilizar deben disponerse libremente. La Epistemología y la Axiología no deben considerarse como bases de modelaje dicotómicas, pero sí complementarias. Una construcción de modelos es el proceso que tiene dos facetas: la faz que articula la teoría (hipotética-deductiva) y la faz que representa la validación de la deducción (inductiva) en la práctica.

### - *Traducción Adecuada*

Un buen modelo requiere una conveniente traducción contextual. Una buena traducción contextual se puede expresar mediante un correcto isomorfismo entre el fenómeno y su modelo; seguidamente se ilustra el proceso de traducción, resaltando su aspecto simplificador y estructurador.

Resulta claro que no es posible afirmar que todos los problemas son iguales. El proceso de traducción contextual debe ser capaz de identificar los elementos fundamentales de la cuestión y transportarlos para una representación capaz de ser manipulada por artificios o métodos de resolución. Las dificultades de los procesos de traducción corresponden a naturalezas diferentes, pero, profundamente interferentes, por tanto, la traducción coopera con cierto abordaje de solución. En la medida en que la traducción produce una representación más o menos tratable por los métodos existentes, se define la usabilidad del modelo. El concepto que representa

ese fenómeno de interferencia de la traducción en la posibilidad de solución se denomina *complejidad*.



**Figura 1** – Proceso de Traducción

#### Desdoblamiento del Concepto – Tratamiento de la Complejidad

Para definir “complejidad” escogeremos la identificación de las propiedades que ocasionan e interfieren con el fenómeno; esta opción permite disponer de una visión bastante operacional sin perjudicar una posible profundización teórica. El primer aspecto a destacar en la constitución de la complejidad de un modelo es su “permeabilidad” al ambiente que lo circunda; un modelo simple tiene un perímetro de interferencia simple y bien definido. El segundo aspecto corresponde a su estructura interna; así, un modelo simple tiene estructura homogénea, morfología uniforme y número reducido de variables. El último aspecto engloba la dinámica, correspondiendo a la consideración de cómo se altera la estructura interna a lo largo del tiempo.

Analizando las tres dimensiones principales esbozadas previamente: Medio Ambiente, Dominio y Dinámica, postularemos que un modelo es simple cuando:

- presenta escasa influencia por las variaciones en su medio ambiente;
- es estructuralmente estable, homogéneo y tiene pocas variables; y
- tiene comportamiento fácilmente previsible.

## Metamodelo sistémico

### Concepto de Sistema

La Ingeniería de Sistemas constituye un campo significativo de la contribución en el proceso de estructurar y sistematizar los esfuerzos del modelaje. Como quedó expresado anteriormente, el fenómeno de traducción para las entidades del mundo real es una actividad compleja y difícilmente, pasible de ser realizado en una sola etapa. El Metamodelo Sistémico<sup>1</sup> surge como una interesante propuesta en el sentido de auxiliar, en el más alto nivel, al proceso de traducción.

El concepto de *sistema* permite la configuración de útil pre-mapeamiento entre la realidad y el modelo de representación. Dentro del abordaje sistémico, modelar significa representar la realidad o los *sistemas originales* mediante otros *sistemas de sustitución*, estructurados y comparables, que se denominan modelos. Definimos *sistema* como cualquier unidad conceptual o física, compuesta de partes interrelacionadas, interactuantes e interdependientes.

Los sistemas son *componentes no atómicos* (considerando el punto de vista de la observación) de cierto universo. En general, tienen las siguientes propiedades, a saber:

- Simbiosis interna o propiedad de compartir funciones, que permite que cada parte sea indispensable dentro de la constitución del sistema;
- Simbiosis externa o propiedad de ser componente participante e indispensable (por lo menos en tesis) de un ecosistema social;
- Sinergia (efecto multiplicador), para que el sistema alcance un nivel de desempeño superior al correspondiente a sumar el desempeño de cada parte aislada;
- Homeostasis o capacidad de conservar su estado de equilibrio; y
- Entropía negativa o capacidad de importar la energía necesaria de su ecosistema social para compensar la degradación entrópica natural y realizar auto-ajustes en dirección al equilibrio organizacional en el medio ambiente (HADLOCK, 1998).

Otro elemento fundamental en el concepto de *sistema* reside en la *concepción de la propiedad recursiva*. Las partes de un sistema pueden ser igualmente consideradas subsistemas con la misma naturaleza de

---

<sup>1</sup> Empleamos el término metamodelo porque ese modelo es un importante abordaje que soporta la elaboración de otros modelos más específicos.

propiedades previstas para el todo; la propiedad en cuestión permite una enorme flexibilidad en el razonamiento. Con esa herramienta, muchas situaciones complejas de la realidad, antes de un abordaje de gran dificultad, se pueden “organizar” conceptualmente con facilidad. En verdad, el abordaje sistémico facilitó bastante el proceso de representación de la realidad y consecuentemente, su mejor comprensión (MARIOTTI, 2000). Considerando estos conceptos, se puede llamar “modelo” a cada interpretación de un sistema formal creado axiomáticamente.

En el proceso de representación sustitutiva, hay numerosos factores a considerar. Ciertamente, es casi imposible tomar en cuenta todos los elementos intervinientes en un problema real. Como el objetivo básico del proceso es alcanzar una comprensión aceptable de la realidad, los modelos se deben formular para “captar” apenas los “elementos fundamentales” en el proceso de traducción, simplificando al máximo el método de resolución a utilizar (BIEMBENGUT y HEIN, 2003).

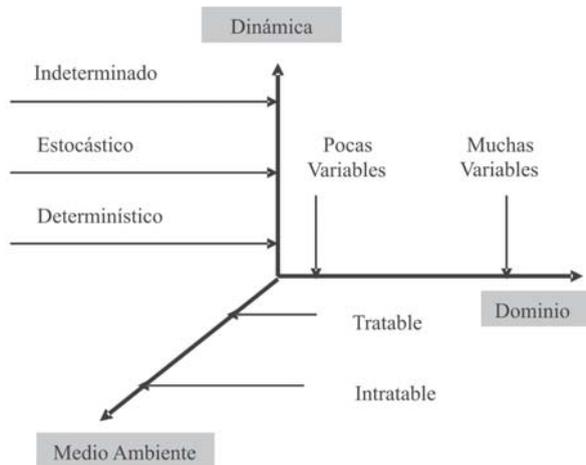
Los modelos presentan diversas ventajas, a más del hecho de simplificar la representación de un sistema determinado. Los modelos pueden revelar relaciones no aparentes, tanto como, facilitar la experimentación (o el aprendizaje por ensayo y error controlado), situación que no es frecuentemente, viable en sistemas reales. Como la estructura del modelo no depende de los datos de operación o instancia, el análisis es altamente auxiliado. A fin de satisfacer los requisitos de *calidad*, los modelos cuantitativos de optimización exploran alternativas de máxima productividad y, en algunos de ellos, se determinan automáticamente valores de máxima competitividad.

## **Modelos de optimización**

### El Contexto de los Modelos de Optimización

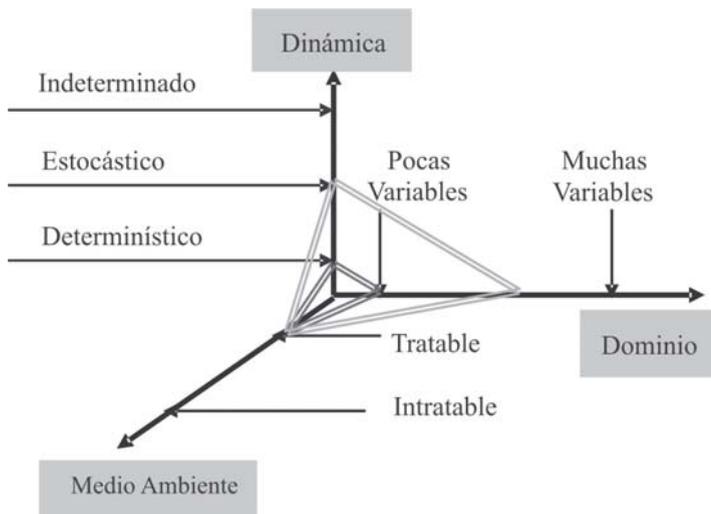
Un modelo no es idéntico a la realidad, pero sí suficientemente similar o suficiente para que las conclusiones obtenidas mediante su análisis y/u operación, se puedan extender a la realidad; así, para formalizar tal modelo es indispensable definir:

- La estructura relacional del sistema representado;
- El comportamiento funcional de cada subsistema o componente atómico; y
- Los flujos interrelacionales.



**Figura 2** – Dimensiones de la Complejidad

El icono gráfico correspondiente a la Figura 2 se puede aplicar para el análisis de todo tipo de sistemas, incluso los socioeconómicos (que pueden representar tanto una sociedad como un país). Concentrándonos en el objetivo planteado al iniciar este trabajo, identificamos su área restringida en vista a la complejidad de traducción entre los dos planos, mediante la siguiente figura:



**Figura 3** – Espacio Viable para Actuación en Modelos.

El plano interior que define modelos determinísticos, tratables y de pequeño porte se denomina *Plano de Mecanismos*. La estructura relacional de los sistemas modelados se puede representar mediante diseños o símbolos, en tanto que el comportamiento funcional se puede representar mediante funciones de desempeño en las cuales las posibles entradas en los subsistemas se asocian a las salidas generadas por el mismo comportamiento.

De las mismas definiciones de modelo y objetivos, derivan las principales características de los modelos de optimización:

- referencia a la obtención de las *propiedades analíticas* del modelo;
- énfasis en una *mejoría medible* en el proceso. Aquí se involucran conceptos de optimización que hacen a las posibilidades del problema de disponer de más de una solución posible. Los modelos de optimización están regularmente amparados en variables cuantitativas bien definidas como el icono gráfico evidencia (HEIN, 1999);
- se hace el *reconocimiento explícito* de las interacciones en el modelo y sobre el modelo mismo.

Ejemplo -1-:

Un *problema de optimización continua*, matemáticamente se puede formalizar así (LUENBERGER, 1984):

Minimizar  $f(x)$

$$\text{sujeta a: } \begin{cases} h_i(x) = 0, & i = 1, \dots, m_h, \\ g_j(x) \leq 0, & j = 1, \dots, m_g \\ x \in \mathfrak{R}^n \end{cases}$$

Donde:  $f: \mathfrak{R}^n \rightarrow \mathfrak{R}$ ,  $h: \mathfrak{R}^n \rightarrow \mathfrak{R}$  y  $g: \mathfrak{R}^n \rightarrow \mathfrak{R}$ , son funciones continuas, generalmente diferenciables en problemas tratables de gran porte.

Ejemplo -2-:

Un *problema de optimización discreta* se puede entender como el deseo de obtener un conjunto  $S^* \in F$  satisfaciendo:

$$C(S^*) \geq C(S), \forall S \in F \quad (\text{problema de maximización})$$

$$C(S^*) \leq C(S), \quad S \in F \quad (\text{problema de minimización})$$

Donde  $S$  corresponde a la Configuración del problema;  $S^*$  es la mejor dentro de todas las configuraciones conforme al criterio de optimización  $C(S)$ ;  $F$  es el espacio de las configuraciones y  $C$  es la función objetivo.

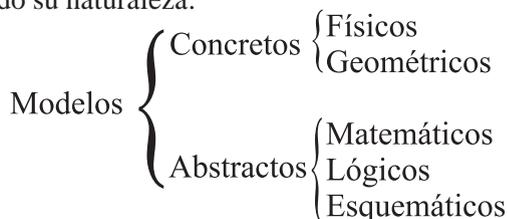
Si bien esta formalización es general, se volverá al modelo adoptando las nomenclaturas clásicas para las configuraciones  $S$  (o soluciones viables) y  $F$  (espacio de las soluciones viables).

### **Clasificación de modelos**

Los modelos se pueden construir sobre diversas arquitecturas. Como existen muchos enfoques mediante los cuales se puede abordar el proceso de construcción de modelos, es posible distinguir varias clasificaciones, a saber:

#### Clasificación en cuanto a la Naturaleza del Modelo

Seguidamente se presenta un esquema para clasificar a los modelos considerando su naturaleza:



#### **Esquema 1** – Clasificación General de Modelos

#### Clasificación en cuanto a las Propiedades de los Modelos

Se puede abordar la clasificación de los modelos a partir de las propiedades que los mismos son capaces de representar; en relación a este aspecto, Ackoff y Sasieni (1971), destacan los grupos: modelos icónicos, modelos analógicos y modelos simbólicos.

En los *modelos icónicos* las propiedades relevantes de los objetos reales se representan como tales; en estos modelos una de las diferencias más significativas entre la realidad y el modelo, corresponde a la escala. Los modelos icónicos son *imágenes* de la realidad; ejemplos de estos modelos son las fotografías y los mapas. Los modelos icónicos son, en general, concretos y de manipulación experimental difícil.

Los *modelos analógicos* emplean un conjunto de propiedades inherentes al modelo para representar el conjunto de propiedades de la realidad; un ejemplo clásico de estos modelos es la sustitución de sistemas hidráulicos por eléctricos. Los grafos son modelos analógicos que utilizan

grandezas geométricas y posiciones en el plano para representar diversas variables y sus relaciones, representando, en numerosas situaciones, *problemas de decisión*.

Los *modelos simbólicos* emplean letras, números y otros símbolos para representar las variables y sus relaciones. Frecuentemente, toman la forma de relaciones lógicas o matemáticas (ecuaciones). En general, todos los modelos y, especialmente, los modelos simbólicos se desarrollan en forma interactiva mediante aproximaciones. Los flujogramas y los Diagrama de Flujo de Datos (DFD) son típicos modelos simbólicos desarrollados, regularmente, en etapas de aproximación. Los modelos elaborados en las primeras fases del modelaje se denominan, en numerosas situaciones, *modelos conceptuales*. En estos modelos conceptuales, no extraña que las relaciones entre los elementos del sistema estén descritas cualitativamente. Los Diagramas de Flujo de Datos y las Redes de Petri corresponden a ejemplos de modelos conceptuales. En optimización objetiva, cuando es posible, se realiza la construcción de modelos simbólicos pues permiten el tratamiento cuantitativo del sistema y también, de sus propiedades.

### Clasificación en cuanto a las Variables Controladas

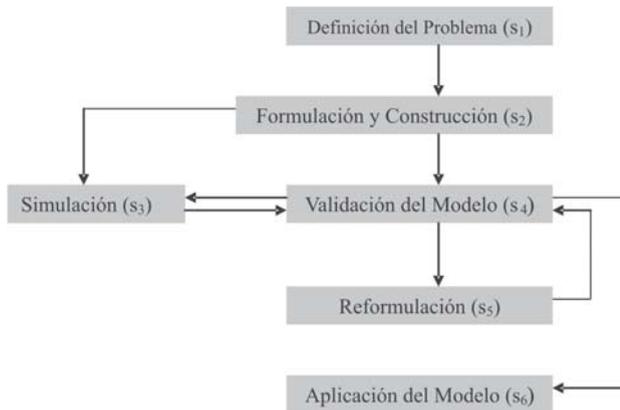
Otra distinción importante entre los modelos se puede efectuar a partir de la naturaleza de las variables involucradas. Existen modelos que presentan variables controlables, en tanto otros no. En general, los modelos con variables controlables son *explicativos* y los modelos con variables incontrolables son *descriptivos*.

## Proceso de modelaje

### Pasos para el Modelaje

En forma bastante general, es posible resumir el *proceso de modelaje* o de construcción de modelos en la óptica operacional, conforme a los pasos sugeridos por el flujograma de la Figura 4.

La definición del problema corresponde a una de las fases más relevantes del proceso y comprende la clara percepción del desafío colocado. El problema se debe traducir en elementos palpables: Objetivos; Variables de decisión (o control) y Niveles de detalle.



**Figura 4** - Proceso de construcción de un modelo

### Patrones para construir Modelos de Optimización

A pesar de no considerar la técnica de construcción de modelos como “un tema artístico”, difícilmente, sería posible reunir en un algoritmo específico y autocontenido todos los pasos indispensables para modelar un sistema genérico. Buscando el equilibrio entre el arte y la técnica, podemos proponer una sistematización si no completa, por lo menos parcial de este proceso. Conforme a Ackoff y Sasieni (1971), pueden considerarse cinco patrones de construcción de modelos:

Patrón 1: cuando una estructura del sistema es suficientemente simple y evidente para ser comprendida por inspección. Aquí, el modelo puede ser construido con facilidad, hecho que no significa que no pueda ser muy difícil o bien imposible proceder a evaluar las variables no controladas y otros diversos parámetros. El número de variables controladas también puede tornar imposible la obtención de una solución práctica del problema. El patrón 1 de modelaje se aplica claramente a los sistemas pertenecientes al plano del mecanismo del icono gráfico de la Figura 3.

Patrón 2: cuando la estructura del sistema es relativamente aparente, una representación simbólica no es tan aparente. En tal situación, la búsqueda de un sistema análogo con estructura conocida es una buena opción. El sistema análogo podrá auxiliar a descubrir las propiedades del sistema en estudio.

La metodología de *Enfriamiento Simulado* se traduce en un buen ejemplo del Patrón 2, pues se investigan los máximos de una función

compleja mediante una analogía con el proceso de recocado de ciertos materiales.

Patrón 3: cuando la estructura del sistema no es aparente, un análisis estadístico del mismo puede constituirse en un buen enfoque. Aquí, el sistema se considera como “una caja negra”, donde se conocen, con seguridad, las respuestas para determinados estímulos.

Patrón 4: cuando la estructura del sistema no es aparente y no es posible aislar los efectos de las diversas variables mediante un análisis estadístico. En este caso, un enfoque está centrado en el diseño experimental, con el propósito de determinar variables y correlaciones relevantes para reducir el caso al patrón 3.

Patrón 5: cuando verificamos las situaciones del patrón 4, pero las experimentaciones posibles sobre el modelo son limitadas para el fin deseado. En este esquema son significativos los modelos de conflictos y también, de juegos de operaciones (Ackoff y Sasieni, 1971).

### *Una Aplicación Didáctica*

Con el propósito de ilustrar la propuesta de modelaje expuesta precedentemente, se procede a presentar un simple modelo matemático destinado a la enseñanza, específicamente en el contexto que se describe, que a su vez esta directamente vinculado a un tópico de optimización.

La situación planteada reside en intentar brindar una ayuda a un “lector de medidores” de agua y/o energía eléctrica, debido a que el mismo enfrenta diariamente los más variados tipos de situaciones, en cuanto a longitud de calles. Ejemplos de esta naturaleza abundan en las anchas avenidas de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), particulamente en la Avenida 9 de Julho, que es la avenida más ancha del mundo; pero, también existen calles muy estrechas, como por caso, el famoso “Caminito” en el Barrio de la Boca, dentro de la misma ciudad. Consecuentemente, surge una pregunta: Cómo el “lector de medidores” procede en estos casos? Recorre totalmente un lado de la calle y después el otro lado o hace travesías regulares de un lado al otro lado de la calle?.

Las hipótesis vinculadas a esta pregunta, regularmente indican que si se trata de avenidas anchas el “lector de medidores” inicialmente recorra un lado y luego el otro lado; y cuando las calles sean estrechas realice

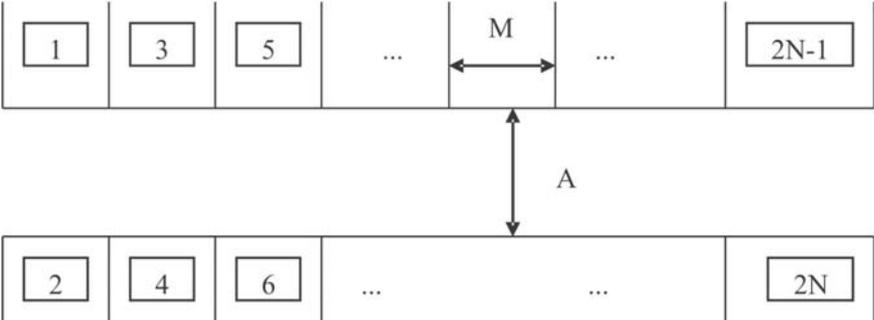
travesías. Sin embargo, existe una pregunta adicional: Cómo hace para elegir los criterios en cada situación?

Cuando se toma el concepto que apunta al “medio ambiente” del problemas, evidentemente, se considerará un problema tratable; esto quiere decir que habrá un conjunto de hipótesis estructurales del problema que permitirán obtener una solución razonable. Así, por caso, las medidas de cada construcción ubicada sobre las aceras correspondientes a las calles serán idénticas; aunque si bien se conoce que en realidad esto no ocurre, pero si esta situación se respeta en forma absoluta, debería construirse un modelo para cada caso. Consecuentemente, la anchura de cada calle se tomará como fija, no existiendo, para nuestro modelo, variación alguna. Además de esto, una calle en cuestión tendrá salida, que no necesariamente deberá ser usada.

El dominio del problema contempla tres variables estructurales básicas, o sea: la anchura de la calle (A), la medida del frente de cada casa ubicada sobre la acera correspondiente a la calle (M) y el número de casas por calle (2N). Al problema en cuestión se lo puede clasificar como un problema con pocas variables homogéneas, hasta porque el número de casas es irrelevante, bajo la consideración que sea mayor que 2. Complementariamente se considerarán algunas otras variables, pero en carácter de apoyo.

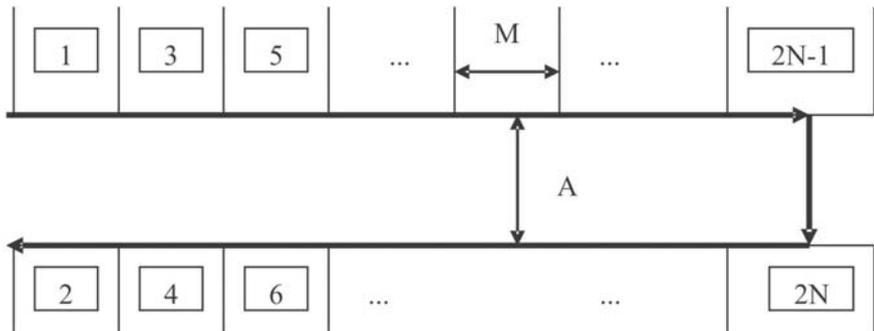
La dinámica del problema es de naturaleza determinística, en gran parte cuasada por las hipótesis de tratamiento del problema. No hay algo que justifique el uso de probabilidades en este problema; sin embargo, existe un punto curioso en cuanto a la indeterminación, que será explorada mejor y explicada con más detalle al llegar a la finalización del modelo.

La figura siguiente esboza la situación descrita previamente:

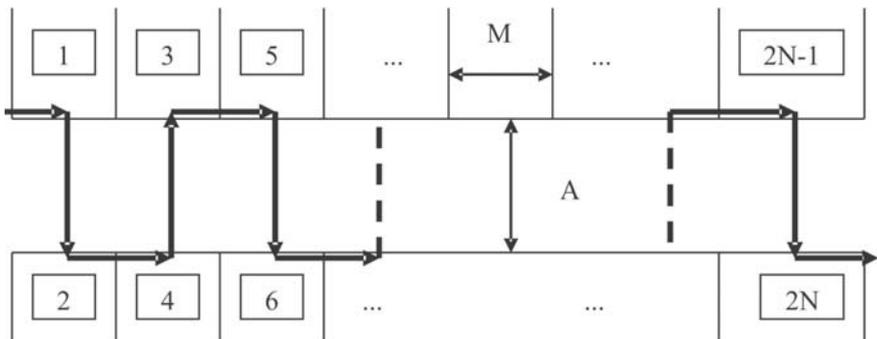


Las estrategias que se pueden aplicar son las siguientes:

I. Recorrer todo el lado de la calle, atravesar la calle en la última casa de la misma calle y regresar por el lado opuesto; consecuentemente, se describe el esquema:



II. Atravesar la calle cuando se ha completado la lectura en cada casa; el esquema que describe la estrategia sigue a continuación:



Matemáticamente se pueden testear ambas estrategias, particularmente una en relación a la otra:

Al efecto, designamos  $D_I$  a la distancia cuando se utiliza la estrategia I y  $D_{II}$  cuando se emplea la estrategia II, planteando la realización del test, para  $N > 2$ , en las condiciones que establecen:

$$D_I < D_{II}$$

A partir de los esquemas correspondientes al modelo particular se sabe que:

$$D_I = (2N-1) \cdot M + A \text{ y } D_{II} = N \cdot A + N \cdot M$$

Por lo tanto:

$$(2N-1) \cdot M + A < N \cdot A + N \cdot M$$

$$2N \cdot M - M + A < N \cdot A + N \cdot M$$

$$2N \cdot M - N \cdot M - M < N \cdot A - A$$

$$N \cdot M - M < N \cdot A - A$$

$$M \cdot (N-1) < (N-1) \cdot A$$

$$M < A$$

Análogamente cuando  $D_I > D_{II}$  resulta que  $M > A$ . El problema de la “indeterminación” pseudocorre en el instante en que  $M = A$ , o sea, en este caso cualquiera de las dos estrategias será óptima. Siendo así, no es posible clasificar al problema en cuestión como indeterminado, pero sí como de única solución, pues  $D_I$  y  $D_{II}$  son iguales.

Lo descripto previamente permite concluir que si la calle es ancha se debe recorrer en primer lugar un lado de la misma y luego, regresar por el otro lado; en tanto que si la calle es estrecha se debe atravesar la calle inmediatamente después de la última lectura. Si la anchura y el frente de las casas son iguales, cualquiera de las dos opciones es óptima. Pero, este modelo sugiere que existe movimiento de automóviles por las calles, hecho que no ocurre en calles muy estrechas. Hasta aquí la travesía era realizada en forma perpendicular a la calle a efectos de minimizar el riesgo de accidente por atropello; sin embargo, si este riesgo no existiera se podrá optar por “zigzaguar” entre una casa y otra, cabiendo preguntar: Cual será esta distancia?

La importancia de aplicaciones como la descrita anteriormente radica en la posibilidad de modificar las distintas variables intervinientes, parámetros y/o constantes y más generalmente los dominios (o contextos) aportando situaciones de similaridad que permitan enriquecer los enfoques de resolución de problemas de parte de los docentes en vistas a incrementar la formación de los aprendices, redundando en una mejor comprensión de

situaciones con adecuadas interpretaciones contextuales de parte de los alumnos.

## Conclusiones

El suceso del modelo depende de la adecuación de su traducción, o bien, de su “formulación”. El término propio “formular” empleado frecuentemente para expresar el proceso de construcción de modelos de optimización, trae consigo una carga *cuantitativa y matemática* de magnitud significativa. La adecuación pretendida depende, también, de los elementos que escapan al contenido estrictamente técnico, involucrando la percepción del constructor (o grupo de elaboración) del modelo, una facultad cognitiva de alto nivel. Las *fórmulas* (o *ecuaciones*) del modelo no existen como tales en la naturaleza, pues tienen que ser identificadas o creadas. El rigor de la traducción se obtiene mediante procesos poco rigurosos o conocidos, involucrando: intuición, experiencia, creatividad, poder de síntesis (BIEMBENGUT, 2004).

Por ende, resultan dos consecuencias inmediatas para el desarrollo de modelos:

- La presencia de una enorme dificultad de modelar el *proceso de formulación*.
- La existencia de una marcada tendencia a considerar a la actividad de formulación de un modelo como *arte*.

El abordaje artístico del fenómeno de formulación tiene sus justificaciones, pudiendo traer en sí un malicioso elemento: desubicar el foco de desarrollo de las técnicas de modelaje para un contexto poco conocido y controlable. Si, por un lado, la construcción de un modelo es innegablemente una actividad de carácter subjetivo, pudiendo exigir características innatas del modelador, por otro lado, la mayoría de las veces, conjugar el verbo modelar implicará un esfuerzo de carácter absolutamente técnico. A pesar de lo genial y casi místico, en la mayoría de las situaciones reales, los factores predominantes de la elaboración serán conocimientos y habilidades, cuyo aprendizaje y desenvolvimiento estarán perfectamente al alcance de quien tenga interés en este tema.

En la fase de formulación del modelo deben definirse los tipos de variables a utilizar en la representación, así también como el nivel apropiado de agregación de tales variables. Además, en la formulación deben

representarse las restricciones del problema, tanto cuantitativas como las restricciones de naturaleza lógica. El modelo deberá adecuarse a la naturaleza de los datos de entrada y de salida, y además, ser capaz de expresar las funciones de desempeño que posiblemente, se exigirán durante el proceso. La formulación se completará estableciendo las hipótesis de representación que orientarán la elección y la posible utilización de modelos preexistentes y de técnicas de resolución (exactas, heurísticas, etc.) para el caso planteado.

La construcción de modelos plantea la inclusión de parámetros y constantes que reflejarán la definición y dimensionamiento de las relaciones entre las variables del modelo (constantes de similaridad). En la fase de validación del modelo, corresponde comparar su comportamiento con la realidad y, si fuera necesario, actuar sobre tales elementos con el propósito de aproximar lo suificientemente posible el comportamiento del sistema modelo al del sistema real.

## **REFERENCIAS**

ACKOFF, R. L., e SASIENI, M. W. **Pesquisa Operacional**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1971.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégica**. São Paulo: Contexto, 2002.

BERTALANFFY, L. **General System Theory**. Nova Yorque: George Braziller, 1968.

BIEMBENGUT, Maria Salett, HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelagem Matemática & Implicações no Ensino-Aprendizagem de Matemática**. 2ª Ed. Blumenau: Editora FURB, 2004.

BLACK, Max. **Models and Metaphors: studies in language and philosophy**. New York: Cornell University Press, 1962.

BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

EMSHOFF, J. R. **A Computer Simulation Model of the Prisoner's Dilemma.** Behavioural Science, 1970.

HADLOCK, Charles R. **Mathematical Modeling in the Environment.** Washington: The Mathematical Association of America, 1998.

LOESCH, Cláudio, HEIN, Nelson. **Pesquisa Operacional: fundamentos e modelos.** Blumenau: Editora FURB, 1999.

LUENBERGER, D. G. **Linear and Nonlinear Programming.** Addison-Wesley, 1984.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego.** São Paulo: Palas Athena, 2000.

SUNTHERLAND, J. W. **Systems Analysis, Administration and Architecture.** Nova Iorque: Van Nostrand Reinhold Company, 1975.

## LISTA DE PARECERISTAS (2004 – 2005)

Alfredo Colenci Junior (CUML, Ribeirão Preto / FATEC/ CEETEPS)  
Cyril Nokolov Chopov (Univ. de Sófia – Bulgária)  
Daniel Clark Orey (California State University Sacramento)  
Horácio Cerutti Guldberg (UNAM – México)  
Hugo Cancino Trancoso (Univ. de Oldborg – Dinamarca)  
Ivan Aparecido Manoel (UNESP - Franca)  
José Gonçalves Gondra (UFRJ)  
José Vieira de Sousa (UNB)  
Leandro Osni Zaniolo (UNESP – Araraquara)  
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP)  
Marcus Vinícius da Cunha (USP - Ribeirão Preto)  
Paolo Nosella (UFSCAR)  
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP)  
Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)  
Alaíde Rita Donatoni (UNIUBE - Uberaba)  
Alessandra David Moreira da Costa (CUML – Ribeirão Preto)  
Clayde Regina Mendes (PUC – Campinas)  
Cyana Leahy Dios (UFF)  
Edel Ern (UFSC)  
Eliane Terezinha Peres (UFPE)  
Ernesta Zamboni (UNICAMP)  
Filomena Elaine Paiva Assolini (CUML – Ribeirão Preto)  
Maria Júlia Canazza Dall' Acqua (UNESP – Araraquara)  
Margarete Axt (UFRGS)  
Margareth Brandini Park (UNICAMP)  
Maria Alice Nassife de Mesquita (UNIFESP)  
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUML – Ribeirão Preto)  
Maria de Lourdes Spazziani (CUML – Ribeirão Preto)  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (CUML – Ribeirão Preto)  
Miriam Cardoso Utsumi (CUML – Ribeirão Preto)  
Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML – Ribeirão Preto)  
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)  
Noeli Prestes Padilha Rivas (USP – Ribeirão Preto)  
Regina Helena Lima Caldana (USP – Ribeirão Preto)  
Rita de Cássia Pereira Lima (CUML – Ribeirão Preto)  
Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML – Ribeirão Preto)

## ORIENTAÇÃO PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação anual do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto- SP. Recebe artigos, relatos de experiência e resenhas cuja temática esteja relacionada ao debate sobre a Educação Escolar, contando com artigos enviados por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior.

Os trabalhos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Permite-se a publicação de trabalhos comunicados em eventos acadêmicos no Brasil ou no exterior desde que não ultrapassem um ano de sua divulgação original.

A Revista receberá para publicação textos redigidos em Português ou Espanhol, que não refletem obrigatoriamente a opinião das Editoras, Conselho Editorial e/ou Conselho Consultivo, sendo de inteira responsabilidade dos autores.

Os trabalhos serão publicados após a apreciação do Conselho Editorial que analisa sua pertinência de acordo com a Política Editorial da Revista e parecer de dois *referees* ou avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do trabalho. Os nomes dos *referees* permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes, os nomes dos autores.

Os trabalhos deverão vir acompanhados de uma declaração do(s) autor(es), autorizando sua publicação na Revista.

### Trabalhos

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word para Windows) com identificação completa e acompanhados de duas cópias impressas (sem identificação).

Os trabalhos devem ser apresentados em folhas de papel A4 (297 x 210mm), numa única face e em espaçamento 1,5 justificado, com margens esquerda e direita de 3 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm. Devem ser digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze). As páginas deverão ser numeradas no canto inferior à direita.

Os artigos deverão apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência não deverão ultrapassar 10 páginas. As resenhas deverão discorrer sobre o conteúdo da obra, efetuando um estudo crítico de

aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho deve constar:

- a) título do artigo e sub-título (apresentar na língua do texto e em inglês, em Caixa alta, Times 12, negrito e centralizado);
- b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em Times 12 centralizado, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e em folha separada, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

### **Resumo e Abstract (Times 12, espaçamento simples)**

O resumo deve ser apresentado uma linha após o nome do autor, na língua do texto e o *abstract* em língua inglesa (precedido de uma versão do título do trabalho em inglês). Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Não ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

### **Palavras-chave e Key words**

Correspondem às palavras que identificam o conteúdo do trabalho. Em uma linha após o Resumo, apresentar no máximo 5 palavras separadas por ponto e vírgula (;) (na língua do texto e em inglês) que permitam a adequada indexação do trabalho.

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

### **Referências**

Seguir a normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002).

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números. Não incluir referências bibliográficas nas notas.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado por vírgula do ano de publicação e procedida por p., como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como por exemplo: Segundo Souza (1997)... . As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo: (GONÇALVES, 1996a); (GONÇALVES, 1996b).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação

no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de Referências:

### **Livros**

SOBRENOME, Nome (abreviado ou não). **Título da obra:** subtítulo (se houver). 2.ed. Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

#### • **Livros com um autor**

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

#### • **Livros com dois autores**

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

#### • **Livros com mais de três autores**

BASTOS, Lília da Rocha et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias.** 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000. 128p.

#### • **Livros de vários autores com um organizador**

UTSUMI, Miriam C. (Org.). **Entrelaçando saberes:** contribuições para a formação de professores e as práticas escolares. Florianópolis, SC: Insular, 2002. 199p.

#### • **Capítulo de livro**

KRONBERGER, N. e WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.416-441.

#### • **Artigos de periódicos**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título da revista ou periódico,** Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano.

SOUZA, José Lázaro. Água potável tende a escassez. **Expressão**: Revista Científica da Fundação Educacional Guaxupé. Guaxupé, MG, v. 1, n. 1, p. 100-105, out. 2000.

- **Artigos de periódicos eletrônicos**

AUTOR. Título do artigo. **Título do periódico**. local, volume, número, ano, paginação ou indicação do tamanho (se houver). Informações sobre a descrição do meio ou suporte. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês abreviado e ano.

ARAUJO, H. R. de. Técnica, trabalho e natureza na sociedade escravista. **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 35, 1999. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/fbpe/revistas/rbh/iaboutj.htm](http://www.scielo.br/fbpe/revistas/rbh/iaboutj.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2001.

- **Teses ou Dissertações**

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n.º páginas. Indicações da dissertação ou tese.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Ouvindo Vigotsky... dialogando com crianças...**: possibilidade de uma prática pedagógica para o ensino da saúde. 1999. 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

- **Artigo de jornal assinado**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do jornal**, Local, dia, mês, ano. Caderno, n.º página.

CRUZ, Carlos H. de B. Quando o parâmetro é a qualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jan. 2002. Opinião, p.3.

- **Artigo de jornal não assinado**

GOVERNO federal acelera escola de nove anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2003. Folha Ribeirão, p. 5.

- **Decretos e Leis**

JURISDIÇÃO (ou nome da entidade coletiva, no caso de se tratar de normas).Título da obra: subtítulo (se houver). Numeração e data. Ementa

(elemento complementar) e dados da publicação que transcreveu a legislação (**Título em negrito**). Notas informativas relativas a outros dados necessários para identificar o trabalho.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 1988. Seção 1, p.6009.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.754, de 16 de janeiro de 1989. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.53, p.22, 1989.

- **Constituição Federal**

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- **Relatório Oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeo.)

- **Imagem em movimento: filmes e fitas de vídeo**

TÍTULO: subtítulo. Autor e indicações de responsabilidade relevantes (diretor, produtor, realizador, roteiristas etc.). Local: Produtora, data. Especificação do suporte em unidades físicas (duração): indicação de reprodução, som, indicação de cor; largura em milímetros.

BAGDAD Café. Direção: Percy Adlon. Alemanha: Paris Vídeo Filmes, 1988. 1 filme (96 min), son., color.

- **Trabalho apresentado em evento científico (congressos, simpósios, fóruns)**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). In: TÍTULO DO EVENTO, numeração do evento em número arábico, ano, Local de realização do evento. **Anais do Evento...** Local de publicação: Editora, ano da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

FERNANDES, Maria Cristina da S. G. A discussão sobre a questão da

qualidade do ensino superior nos Cadernos CEDES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10, 2001, Fortaleza–CE. **Programa e resumos...** Fortaleza, 2001, p. 133.

### **Tabelas e Figuras**

As Tabelas deverão ser numeradas sequencialmente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto (devendo o título precedê-las). Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão consideradas Figuras. Também devem ser numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no trabalho, com o título imediatamente abaixo da figura.

As Tabelas e Figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo a parte (nos quais devem ser indicados os locais de inserção).

### **Observações Gerais**

Será fornecido gratuitamente um exemplar da Revista para cada autor (e co-autor) em que seu artigo foi publicado.

A Revista não se obriga a devolver os originais dos textos enviados.

Informamos que a Revista encontra-se indexada no BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anízio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional e na EDUBASE (UNICAMP – Faculdade de Educação) de abrangência Nacional. Desde 2004, estamos tentando a indexação em três bancos de dados internacionais e dois de abrangência nacional.

A Revista recebe artigos durante o ano todo, e fecha os que farão parte do número do ano seguinte, no Mês de junho.

**Endereço para correspondência**

Revista Plures Humanidades

Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado

Rua Onze de Agosto, 497, Campos Elíseos, Ribeirão Preto, SP, Brasil,  
CEP 14.085-030.

E-mail: mutsumi@terra.com.br

caioagfer@uol.com.br

Telefone: (16) 2101-1025 com a secretária Eliana ou as editoras.

Miriam Cardoso Utsumi - Editora

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes- Editora