

REVISTA

# Educação em Questão

v. 35, n. 21, maio/ago. 2009

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

# Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 35, n. 21, maio/ago. 2009

# Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**José Ivonildo do Rêgo**

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
**Ana Lúcia Assunção Aragão**

Chefe do Departamento de Educação  
**Marcos Antonio de Carvalho Lopes**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
**Marlúcia Menezes de Paiva**

## Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC  
Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas | Univ. de Coimbra  
Antônio Cabral Neto | UFRN  
Arden Zylbersztajn | UFSC  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lucídio Bianchetti | UFSC  
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgarari Passegi | UFRN  
Maria Piedade Pessoa de Vaz Rabelo | Univ. de Coimbra  
Mariluce Bittar | UCDB  
Marly Amarilha | UFRN  
Nelson de Luca Pretto | UFBA  
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa  
Telma Ferraz Leal | UFPE

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Antônio Cabral Neto  
Claudianny Amorim Noronha  
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho  
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

## Bolsistas da Revista

Aline Vanessa da Silva Alves  
Fernanda Mayara Sales de Aquino

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Fundação Carlos Chagas | [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)  
WebQualis | [www.qualis.capes.gov.br](http://www.qualis.capes.gov.br)  
GeoDados | [geodados.pg.ufpr.edu.br](http://geodados.pg.ufpr.edu.br)  
Índice de Revistas de Educación Superior e  
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F.  
Sistema Regional de Información en Línea  
para Revistas Científicas da América Latina,  
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

## Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN  
Biblioteca Setorial | CCSA

## Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN  
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

Financiamento | Fundação de Apoio à Pesquisa  
do Estado do Rio Grande do Norte | FAPERN

Tiragem | 500 exemplares

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,  
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 35, n. 21, maio/ago. 2009.  
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

RN|UF|BCZM

2009/12

CDD 370  
CDU 37 (05)



## Sumário

### Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – relato de uma experiência <i>Maria Odete Emygdio da Silva</i></p>	7	<p>Inclusion: concepts and practices over the ten recent years – report on an experience <i>Maria Odete Emygdio da Silva</i></p>	
<p>Práticas pedagógicas lúdicas: fontes iniciais para mentes criativas e empreendedoras? <i>Maria Auxiliadora N. de Figueiredo-Nery</i> <i>Paulo N. Figueiredo</i></p>	27	<p>Ludic pedagogic practices: initial sources for creative and entrepreneurial minds? <i>Maria Auxiliadora N. de Figueiredo-Nery</i> <i>Paulo N. Figueiredo</i></p>	3
<p>O diálogo das transformações sociais com a matemática no século XIX <i>Giselle Costa de Sousa</i></p>	53	<p>The dialogue of the social transformations with the mathematics in the 19st century <i>Giselle Costa de Sousa</i></p>	
<p>A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional <i>Mariléia Maria da Silva</i></p>	74	<p>The professional insertion of the young people in times of technological and organizational innovation <i>Mariléia Maria da Silva</i></p>	
<p>A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) <i>Flávia Obino Corrêa Werle</i></p>	98	<p>The reinvention of system administration of teaching: discussion of the Development of Education (2007) <i>Flávia Obino Corrêa Werle</i></p>	



<p>Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi <i>Letícia dos Santos Carvalho</i> <i>André Ferrer Pinto Martins</i></p>	120	<p>Comic books in Natural Sciences classes: a history out of strips <i>Letícia dos Santos Carvalho</i> <i>André Ferrer Pinto Martins</i></p>
<p>Ensino de Ciências em escolas multisseriadas do campo: uma análise dos Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa <i>Flávio Bezerra Barro</i></p>	146	<p>Sciences Teaching in grouped series schools of the field: an analysis of the Guides of Learning of Sciences of the Program Active School <i>Flávio Bezerra Barros</i></p>
<p>A propósito dos fundamentos doutrinários da formação sacerdotal nos tempos modernos <i>Raylane Andreza Dias Navarro Barreto</i></p>	182	<p>In connection with the doctrinal bases in priests' education during the modern times <i>Raylane Andreza Dias Navarro Barreto</i></p>
<p>A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i></p>	210	<p>The restorative function in adult and youth education: a reading of the daily school <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i></p>
<b>Documento</b>		<b>Paper</b>
<p>Resolução n°. 27, de 5 de novembro de 1836</p>	234	<p>Resolution n°. 27, november 5th, 1836</p>
<b>Resenha</b>		<b>Essay</b>
<p>Resiliência e educação <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i> <i>Maria da Conceição Xavier de Almeida</i></p>	239	<p>Resilience and education <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i> <i>Maria da Conceição Xavier de Almeida</i></p>
<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	244	<p>General rules for publications in the Education in Question Magazine</p>



## Editorial

### Editorial

A Universidade é uma instituição educacional, embora poucos se deem conta. Não faz muito tempo que a orientação para quem transitava no campus central indicava os vários “setores de aulas teóricas”. Nesses setores, acontecia, exatamente, a prática mais característica da Instituição – a prática docente. Hoje, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) se redime e reconhece a importância política de sua ação pedagógica, particularmente na formação de professores. É verdade que os professores da área pedagógica há muito trabalhavam por esse reconhecimento e foi, assim, que criaram um dos primeiros mestrados da UFRN, em 1978, e um dos primeiros doutorados em 1995. Hoje, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) é o maior Programa da UFRN, tendo, ao longo dos anos, formado significativa parte dos profissionais professores e pesquisadores em educação das instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte e de muitas Universidades do Norte e Nordeste do país e das equipes técnicas das Secretarias de Educação. Os maiores projetos de extensão da UFRN foram criados por professores do Departamento de Educação. Isso demonstra que a ação educativa da Universidade não se limita ao ensino superior, mas, à formação de professores do Rio Grande do Norte, tendo uma enorme responsabilidade com a melhoria da educação escolar básica. É com esse sentimento que a UFRN tem desenvolvido importantes projetos de alfabetização de jovens e adultos no campo e nas cidades; tem contribuído com a formação inicial de professores em mais de uma centena de municípios e, ainda, tem participado de todos os projetos do Governo Federal ligados ao desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade, ao mesmo tempo que tem ampliado a oferta de vagas nos cursos de licenciaturas. Implantou, ainda, através de convênios com as Secretarias do Estado e do Município de Natal, sessenta e uma (61) escolas como campo de estágio para mais de dois mil (2000) estagiários dos cursos de formação de professores, e criou um Programa de Formação continuada para profissionais de educação. Estamos vivendo uma revolução educacional, e, por isso mesmo, somos conscientes do nosso comprometimento com essa luta. Foi com esse espírito que começamos a dar forma à idéia de



criar o Centro de Educação da UFRN de modo que a Instituição tivesse um órgão, na sua estrutura, com presença política, administrativa e acadêmica, sinalizando, para a comunidade do Rio Grande do Norte, sobre a importância que a UFRN atribui ao desenvolvimento de uma Escola de Educação Básica pública e de qualidade social. Com a aprovação, por unanimidade, em todos os Conselhos Superiores, a criação do Centro de Educação se torna um marco da participação de nossa Universidade nessa revolução educacional que, ora, vivenciamos. A convergência de todas as ações educacionais da UFRN deve também acrescentar sinergia ao processo e ampliar e quantidade, a qualidade e o aprofundamento das intervenções da UFRN na área educacional da região. A Revista Educação em Questão não poderia deixar de reconhecer a relevância da decisão dos Colegiados Superiores da Universidade. Por isso, registra votos para que o Centro de Educação cumpra, verdadeiramente, seu papel na luta contra as desigualdades sociais e, principalmente, por uma educação com mais qualidade social, pública, laica e cidadã.

*Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade*

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



# Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – relato de uma experiência

**Inclusion: concepts and practices over the ten recent years – report on an experience**

Maria Odete Emygdio da Silva  
Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias

## Resumo

A inclusão no ensino regular de alunos considerados com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência é um propósito da legislação portuguesa desde 1997. Esta comunicação incide sobre as concepções que enquadram a escola inclusiva e algumas práticas vivenciadas relativamente à mesma, enquanto coordenadora de uma equipa de coordenação de apoios educativos, que apontam para a urgência de formação de professores, que tenha em conta as suas dificuldades e as suas preocupações.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades educativas especiais. Formação de professores.

## Abstract

Portuguese legislation since 1997 has set as a key objective the inclusion of regular students considered handicapped or requiring special education needs. This communication is about the concepts of the inclusive school and practices which I experienced while coordinating a team of teachers who were working in regular schools with students requiring special education needs. This experience demonstrated the usefulness of a teachers' in-training service that coped both with their problems and worries.

Keywords: Inclusion. Special education needs. In-service teachers' training.



## Introdução

A comunicação que vos trago resulta da minha prática enquanto professora em cursos de Mestrado e de pós-graduação em educação especial e coordenadora de uma equipa de coordenação de apoios educativos, à qual estive ligada de 2002 a 2006. É, por conseguinte, uma visão subjectiva de uma realidade que não quero, de modo nenhum, generalizar, mas que nos deixa – creio eu – espaço para reflectir questões que nos preocupam a todos.

Tendo em conta que houve algumas mudanças desde então, introduzidas com a nova legislação entretanto publicada, acrescentarei alguns breves comentários relativamente às mesmas, no sentido de tornar esta comunicação mais actualizada.

Falar de inclusão pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interacção de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem.

Esta organização depende, é evidente, de dispositivos legislativos, mas é necessário que as escolas sejam capazes de articular respostas capazes entre os diferentes actores que intervêm no processo dos alunos, alguns dos quais nem sempre pertencem ao âmbito da educação, como é o caso dos diversos terapeutas, por exemplo, que trabalham, também, com alunos com multideficiência, com surdocegueira ou do espectro do autismo.

Vejamos, então, como se tem processado a inclusão educativa em Portugal, tomando como referência a legislação que tem sido produzida neste âmbito, ao longo dos dez anos que vão de 1997, data do primeiro documento que para tal apontava, até 2007, quando esta comunicação teve lugar. No entanto, porque foi publicada, em 2008, uma lei específica da educação especial, o DL 3/08, de 7 de Janeiro, a que já aludi atrás, farei relativamente ao mesmo uma breve referência que, creio, ajudará a um melhor entendimento de algumas questões que aqui se levantam.

Este é, por conseguinte, um relato que assenta no enquadramento legal que tem dado suporte à inclusão de crianças e/ou alunos considerados



com necessidades educativas especiais e na minha experiência, neste âmbito, como atrás referi.

## **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – que respostas?**

Do ponto de vista legislativo, podemos considerar que têm sido criados, em Portugal, Normativos que dão suporte à inclusão escolar. Destes, citaria como os mais relevantes, os que se referem à autonomia das escolas, à gestão flexível do currículo, ao projecto educativo de escola e ao projecto curricular de turma, à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais<sup>1</sup>, ao apoio a alunos com dificuldades de e na aprendizagem e, desde 2006, a criação de um quadro de professores de educação especial. Em 2008, o DL 3/08, de 7 de Janeiro, em conformidade com estes documentos que mencionei, introduziu algumas alterações ao que vinha sendo posto em prática, mais questionáveis do ponto de vista conceptual do que propriamente pela prática a que pode ou não conduzir. Mas disso, falarei adiante.

A flexibilização curricular veio permitir adequar o currículo aos alunos que comprovadamente tenham necessidade dessa medida. Sem essa possibilidade, não poderíamos falar de inclusão educativa, como é óbvio, porque não haveria enquadramento legal para fazer adaptações curriculares, fundamentais para que alguns alunos possam prosseguir a sua escolaridade com menos sobressaltos.

O projecto educativo de escola e o projecto curricular de turma, por sua vez, implicam ter em conta a população escolar a quem se dirigem. Nesse sentido, a programação, quer de uns quer dos outros, não pode deixar de fora os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência. Isto significa que há que pensar nas respostas possíveis para determinados alunos, no contexto da sua turma de pertença, por um lado e, no âmbito da escola no geral, por outro. Significa, também, considerá-los como fazendo parte de todo o grupo, com as vantagens que daqui advêm para todos.

A organização das escolas em agrupamentos verticais veio reunir os vários estabelecimentos de educação e de ensino de uma determinada zona. Esta medida tende a facilitar a gestão dos recursos humanos e materiais, bem



como uma resposta mais adequada em termos da continuidade que é desejável que os alunos, em particular os que têm necessidades educativas especiais, tenham ao longo da sua escolaridade.

Poderíamos falar de outras tantas medidas. Na minha opinião e, deixando de fora, por enquanto, o DL 3/08, de 7 de Janeiro, estas são, contudo, as mais significativas.

Datam de 1997 as primeiras intenções, a nível legislativo, de uma escola inclusiva, com a publicação do Despacho 105/1997, de 1 de julho. Este documento definia o perfil e as funções dos professores de apoio educativo, designação que veio substituir a de professor de educação especial até então usada. Definia, também, as funções e o perfil dos elementos que constituíam as equipas de coordenação dos apoios educativos, das quais aqueles docentes dependiam pedagogicamente.

A mudança da designação de professor de educação especial para professor de apoio educativo teve por base uma concepção de atendimento aos alunos, aos professores e aos encarregados de educação, por parte destes docentes, fundamentada no modelo canadiano de métodos e meios. (PORTER, 1991). Pretendia-se uma escola para Todos, numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o conceito de apoio educativo ia ao encontro dessa finalidade, não restringindo o atendimento, apenas, à educação especial.

As equipas de coordenação dos apoios educativos, que eram uma extensão, no terreno, das respectivas Direcções Regionais de Educação a que pertenciam<sup>2</sup>, eram geralmente constituídas por dois ou três elementos, nem sempre docentes, colocados por concurso público. Abrangiam as escolas do ensino básico e secundário da rede pública, bem como os jardins de infância da rede pública e privada de uma área geográfica razoável. Na cidade de Lisboa existiam duas, o que dá alguma ideia da extensão de escolas abrangidas por cada uma delas. A título de exemplo, no ano lectivo de 2004/05, uma destas equipas apoiava um total de 1308 alunos considerados com necessidades educativas especiais, que estavam distribuídos por 24 Jardins de Infância<sup>3</sup>, 32 escolas do 1º Ciclo<sup>4</sup>, 13 do 2º e 3º Ciclos<sup>5</sup> e 9 do ensino secundário.

Para além de apoiarem tecnico-pedagogicamente os professores de apoio educativo da sua área de abrangência, as equipas de coordenação dos apoios educativos estendiam a sua intervenção às escolas, cooperando com



os conselhos executivos das mesmas, a outras instituições da comunidade onde se situavam e, como é natural, à família dos alunos apoiados. Tinham também a incumbência de fazer o levantamento das necessidades dos estabelecimentos de ensino a nível do apoio educativo, de modo a organizar, em conjunto com os conselhos executivos dos mesmos, a rede para o destacamento destes professores. Esta era, seguidamente, proposta à respectiva Direcção Regional que, por sua vez e, após homologação, organizava um concurso que permitia destacar os docentes para as escolas, de acordo com a sua área de especialização. A sua colocação nos estabelecimentos de educação e de ensino era, assim, da responsabilidade das equipas a que os mesmos pertenciam ou viriam a pertencer e dos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas onde ficavam destacados por um período de um ano lectivo.

A reformulação deste dispositivo legislativo, em 2005, não trouxe grandes novidades. Contudo, o novo documento explicitava, agora, claramente, a intenção de uma escola inclusiva. No entanto, a designação de apoio educativo que o Despacho 105/1997, de 1 de julho, introduzira, foi substituída. O apoio educativo voltou, de novo, à designação anterior: educação especial. E, em consonância com a legislação relativa à criação de agrupamentos verticais de escolas e respectiva autonomia, modificou, ainda que pouco significativamente<sup>6</sup>, alguns procedimentos das equipas de coordenação dos apoios educativos no que diz respeito à sinalização e à avaliação dos alunos considerados com necessidades educativas especiais apoiados pelos docentes que as constituíam.

Além destas alterações, estes professores passaram a concorrer a agrupamentos de escolas e não a estabelecimentos de ensino específicos, pelo que a sua distribuição pelas mesmas ficou à responsabilidade dos conselhos executivos respectivos. No entanto, porque dependiam pedagogicamente das equipas de apoios educativos, era possível articular algumas respostas, quando as situações pareciam mais complexas. Refiro-me a casos pontuais que as escolas entendiam ser ou não ser do âmbito da educação especial, relativamente aos quais era importante uma reflexão conjunta que contribuisse para um melhor esclarecimento do assunto em questão.

Em 2006, estas equipas acabaram, uma vez que, nesta data, foi criado um quadro de professores de educação especial. A sua existência deixou, pois, de ter sentido.



Em consequência desta medida, os professores de educação especial passaram a constituir um grupo de docência gerido pelo agrupamento de escolas onde são colocados por concurso público e, nalguns casos especiais por destacamento, por um período que começou por ser de três anos, à semelhança, de resto, com o que acontece com qualquer outro grupo de docência.

Como tal, isto é, porque passaram a fazer parte de um grupo de docência, a sua distribuição pelas escolas deixou de estar relacionada com o nível de ensino da sua formação inicial. Na prática, equivale a dizer que um professor especializado, cuja formação inicial se direccionou para o ensino secundário, passou a poder ser colocado pelo conselho executivo do agrupamento de escolas a que concorreu, num dos jardins de infância que pertença ao mesmo, numa unidade de ensino estruturado para o espectro do autismo ou numa de apoio aos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. De igual modo, também um educador de infância pode apoiar alunos do 3º Ciclo, desde que o órgão de gestão do seu agrupamento de escolas assim o entenda.

É evidente que ao constituir-se como um grupo de docência, a educação especial tem de funcionar como qualquer outro grupo dentro das escolas. Faria, pois, pouco sentido que os professores continuassem a ser colocados de acordo com a sua formação inicial. Contudo, esta medida levantou algumas resistências e gerou polémica.

Retomando o discurso anterior, digamos que, a nível legislativo, têm sido criadas leis que têm em conta os alunos considerados com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência.

A sua inclusão no sistema regular de ensino tem sido feita, no entanto, com alguns constrangimentos, alguns dos quais resultantes da necessidade de ter de articular dispositivos legais com pressupostos conceptuais diferentes. Foi o caso do Despacho 105/97, de 1 de Julho, um documento claramente inclusivo, e do DL 319/91, de 23 de Agosto, uma lei que, apesar de ter sido introduzida para dar suporte à integração, esteve em vigor até 2008. Tínhamos, assim, uma legislação que definia as funções dos professores de apoio educativo e outra que legislava sobre matéria da educação especial... Ou seja, se por um lado se pretendia, na senda da Declaração de Salamanca, uma grande abrangência nas questões relacionadas com as necessidades educativas especiais, por outro, restringia-se o conceito quando alguns dos



alunos eram remetidos para o ensino especial, de acordo com o DL 319/91, de 23 de Agosto...

Este documento definia, de resto, as medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, independentemente do seu carácter. Todas obrigavam à elaboração de um Plano Educativo Individual.

As mais frequentemente implementadas com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente tendiam a ser adaptações curriculares e o ensino especial.

As primeiras permitiam adaptar ou mesmo reduzir parcialmente conteúdos de algumas disciplinas, embora essa adaptação ou redução não pudesse prejudicar os objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino.

O ensino especial era a medida mais restritiva de todas e implicava, para além do Plano Educativo Individual já referido, a existência de um Programa Educativo que desse suporte ao tipo de currículo a pôr em prática com os alunos, o qual podia ser um currículo escolar próprio ou um currículo alternativo.

O primeiro era um currículo cujos objectivos gerais, ainda que correspondessem aos mínimos exigíveis, eram os do currículo comum, que os alunos iam fazendo ao seu ritmo, de acordo com as suas possibilidades.

Os segundos substituíam os currículos do regime educativo comum. Tendiam, conceptualmente, a dirigir-se para actividades de vida diária e aprendizagens funcionais. Por essa razão, os alunos que eram inseridos nesta medida iam obrigatoriamente transitando de ano, obtendo no final da escolaridade obrigatória (9º ano), um certificado de frequência, o qual não permitia, no entanto, que prosseguissem estudos.

No que diz respeito às medidas para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter temporário, estas tendiam a situar-se no apoio pedagógico acrescido, isto é, apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos.

Como temos vindo a referir, em 2008, a publicação do DL 3/08, de 7 de Janeiro, veio dar sequência a outras das medidas a que aludimos. Abrangendo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, público, privado e cooperativo, definiu como objectivos gerais para os alunos considerados com necessidades educativas especiais ou em situação de deficiência, a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a



igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida profissional.

Na verdade, não trouxe grandes novidades, nomeadamente no que diz respeito às modalidades específicas de educação e às medidas educativas, as quais já existiam previamente à sua publicação, ainda que redigidas de um outro modo e dispersas por vários documentos.

Não constituiu, também, grande novidade a sinalização dos alunos com necessidades educativas especiais tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (Crianças e Jovens), medida à volta da qual se gerou enorme discussão e que vinha sendo implementada pelo Ministério da Educação, desde 2007.

Na verdade, cingir a sinalização e a própria avaliação dos alunos, tendo um instrumento do foro clínico como referente, parece questionável sob todos os pontos de vista. Representa, além do mais, se tivermos em conta que o tempo é de inclusão, algum retrocesso do ponto de vista conceptual, como facilmente se compreende.

A este propósito, o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva considerou e citamos:

[...] a CIF não avalia, apenas classifica; os critérios de classificação clínica e do domínio da funcionalidade humana não devem sobrepor-se aos critérios de intervenção pedagógica e educativa, em contexto escolar; a categorização dos alunos, baseada em padrões de funcionalidade em nada se adequa ou facilita o processo de escolarização. (FÓRUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA, 2007).

Modalidades específicas de educação são, de acordo com este documento, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, cegos ou com baixa visão, e as Unidades, as de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e as de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Quanto às medidas educativas, estas consistem em apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.



Como referi, nem umas nem outras constituem uma originalidade. Quer os alunos surdos quer os cegos ou com baixa visão tendiam, desde os tempos do ensino integrado, a frequentar escolas específicas, em função dos recursos aí existentes. Por outro lado, a criação de unidades de autismo, como então se designavam, desde o ano 2000, era já uma prática assumida por vários estabelecimentos de ensino, tal como as unidades de multideficiência, essas bem mais anteriores a esta data, uma vez que foram da iniciativa da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, nos anos 80 do século XX. Esta instituição, mercê de acordos pontuais com alguns estabelecimentos de ensino do ensino regular, criou, nessa altura, salas em escolas do 1º ciclo, para onde enviou alguns dos seus alunos, disponibilizando professores, técnicos e auxiliares de acção educativa próprios. Foi uma primeira tentativa de integração de crianças e jovens com multideficiência, embora a responsabilidade da escola se tivesse cingido, apenas, à cedência de salas. Tudo o resto era da competência da Liga.

Estes alunos passaram para o âmbito da educação no ano 2002. As salas que frequentavam foram reconvertidas em unidades de multideficiência, apoiadas por educadores, professores e pessoal auxiliar, da responsabilidade do Ministério da Educação. Para além da obrigatoriedade de estarem matriculados, os alunos passaram, também, a pertencer a uma turma. A Liga manteve e, nalguns casos, organizou, projectos de parceria através dos quais disponibilizava (e disponibiliza) técnicos da área da saúde e da reabilitação.

Quanto às medidas educativas, estas são idênticas às medidas do regime educativo especial do DL 319/91, de 23 de Agosto, o documento da integração que referimos atrás. A nova lei apenas se limitou a concentrá-las, acrescentando as tecnologias de apoio.

## **Concepções e práticas: questão impossível?**

Temos, pois, ao longo destes anos, legislação que tem procurado criar condições para que todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas, como é o caso dos multideficientes e dos do espectro do autismo, possam frequentar a escola regular, ainda que, para tal, passem a maior parte do tempo lectivo em unidades.



É frequente estas unidades, que tendem, ainda actualmente, a estar localizadas em escolas do 1º Ciclo, serem intervencionadas, também, por técnicos da área da saúde e da reabilitação, a partir de projectos de parceria dos agrupamentos de escolas com algumas instituições e com as equipas de coordenação dos apoios educativos, até estas terem sido extintas e que, actualmente podem ser quer da iniciativa dos agrupamentos quer da das instituições.

Em teoria, estas unidades são salas de recursos onde estes alunos tendem a passar mais tempo, dada a especificidade da sua problemática, mas que estão abertas a todos os outros. Aliás, é importante referir que todos os alunos, independentemente de qualquer dificuldade mais complexa que possam ter, pertencem a uma turma. Embora alguns tendam a passar mais tempo nestas unidades, é desejável que vão à sua turma de origem todos os dias, em períodos de tempo que deverão ir sendo alargados. É evidente que é igualmente desejável que os professores do ensino regular e os da educação especial programem as actividades que possam ser realizadas em conjunto. Só assim todos poderão aprender com todos, respeitando, deste modo, os princípios básicos da educação inclusiva.

16 Muito mais haveria para dizer acerca de aspectos legislativos. Tanto quanto parece, a legislação portuguesa tem procurado ir ao encontro das necessidades dos alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência, criando condições para que todos possam frequentar, de acordo com as suas capacidades e possibilidades, a escola regular, como temos vindo a referir. Apesar de todos os constrangimentos, quer os de natureza conceptual quer os de natureza prática.

O DL 3/08, de 7 de Janeiro, acentuou, de resto, algumas contradições, pondo em causa alguns princípios relativos à inclusão, que estavam consignados na anterior legislação.

Embora tenha a inclusão social e educativa como um dos seus objectivos, a verdade é que, ao considerar que estes objectivos se propõem para a educação especial, está a desviar-se para um subsistema, para uma modalidade de educação, contrariando, deste modo – quanto mais não fosse – a própria concepção de inclusão. Por outro lado, reforçando a prática da sinalização e da avaliação dos alunos considerados com necessidades educativas especiais tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde, acentuou critérios clínicos, o que, obviamente,



restringiu o número de alunos apoiados, deixando de fora, nalguns casos, situações graves de aprendizagem, porque as mesmas não cabem em nenhum dos parâmetros estabelecidos por aquele documento.

É importante referir que não há unanimidade, na Europa, quanto à política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, tal como aconteceu em relação à integração. Verificam-se, na verdade, três tendências: a “One Track Approach”, onde se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos, a “Multi Track Approach”, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão e a “Two Track Approach”, que se caracteriza pela existência de dois sistemas educativos distintos. Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Suécia e Portugal inserem-se na primeira tendência. Na segunda, temos a Dinamarca, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Áustria, a Finlândia, o Reino Unido, a Letónia, o Liechtenstein, a República Checa, a Estónia, a Lituânia, a Polónia, a Eslováquia e a Eslovénia. A Bélgica e a Suíça, por seu lado, integram-se na terceira. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004).

De acordo com esta fonte, a “Multi Track Approach” parece ser a tendência para a qual os países da Europa estarão a caminhar.

Procurando segui-la ou não, desde 2001, que a legislação que foi surgindo em Portugal, neste âmbito, relativamente à qual temos referido alguns questionamentos que tem levantado, embora aludisse à intenção de uma escola inclusiva, desviou-se de designações mais abrangentes, anteriormente adoptadas. O “apoio educativo” foi substituído por “educação especial”, que passou a coexistir com o “apoio sócio educativo”, destinado a alunos com dificuldades mais “ligeiras”, pese embora a ambiguidade deste critério. Esta medida está, de resto, em consonância com a estruturação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em Março de 2007, em quatro Direcções de Serviços, um dos quais é a Direcção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Sócio-Educativos.

Quanto à prática, também muito haveria para dizer... É evidente que uma coisa é o enquadramento legal destas questões e outra coisa é a sua aplicação, sobretudo quando o investimento a nível da formação dos professores, neste âmbito, tem sido muito pouco relevante.



E sem formação adequada, é natural que os docentes, quer os do ensino regular quer os do especial, se agarrem ao modelo clínico que vem do passado, nomeadamente porque a própria legislação abre espaço para que isso aconteça. Assim, com mais frequência do que seria desejável, até 2007, o apoio dos professores colocados para a educação especial, em particular no 1º Ciclo de escolaridade, tendia a processar-se durante o período lectivo, em sessões individuais ou em grupo, fora da turma dos alunos e, sobretudo, do seu grupo-turma.

O modelo clínico parecia estar ainda muito presente e, na ausência de formação que desse sustentação à inclusão, as escolas íam respondendo como podiam e sabiam. A agravar esta situação, a criação do quadro de educação especial e o recente novo sistema geral de aposentação.

O primeiro obrigou os professores a optar pelo sistema em que passariam a estar inseridos (regular ou especial).

O segundo levou muitos destes profissionais, especializados e tendo trabalhado quase sempre ou sempre na educação especial, a regressar ao ensino regular no final da sua carreira, para poderem aposentar-se ainda de acordo com o antigo sistema, mais favorável economicamente do que aquele que está proposto para um futuro próximo.

É evidente que as dificuldades não são recentes. Voltando ao ano lectivo de 2004/05, por exemplo, para os 1308 alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais com carácter permanente, de que já falei há pouco, foram colocados 139 docentes de apoio educativo: 48 para o pré-escolar, 51 para o 1º Ciclo, 26 para o 2º e 3º Ciclos e 14 para o secundário. Destes professores, 50% não tinha especialização e alguns iniciavam a profissão, estando distribuídos pelas áreas mais complexas de atendimento, como é o caso das unidades de multideficiência, de autismo e de surdos.

Passo a exemplificar. Para três unidades de multideficiência foram colocados nove docentes. Cinco não tinham especialização e dois começavam a trabalhar no ensino pela primeira vez. No caso da unidade de autismo, para onde foram destacados três professores, apenas um era especializado. No que diz respeito à unidade de surdos, cinco dos dezoito docentes não tinha formação nem experiência nesta área.

O número e a distribuição dos professores obedecia a orientações definidas pelo Ministério da Educação, que tinham por base o rácio professor/



aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com o nível de ensino e a problemática da criança e/ou aluno. No entanto, embora a legislação fosse muito clara quanto ao tipo de especialização dos docentes de apoio educativo, categorizados como especialistas para alunos com problemáticas do foro cognitivo e motor, auditivas e visuais, o Ministério da Educação via-se obrigado a aceitar professores sem especialização e sem experiência em qualquer destas áreas ou até de ensino em geral, porque os recursos humanos, do ponto de vista das escolas, eram sempre insuficientes.

A este respeito, importa dizer que a identificação de necessidades educativas especiais é uma questão complexa, que justifica, no meu entender, essa necessidade que os estabelecimentos de ensino tinham em ter professores adicionais, ainda que inexperientes na profissão ou sem experiência no âmbito da deficiência. De resto, o próprio Ministério da Educação passava subtilmente essa mensagem, colocando docentes sempre que as escolas insistiam na sua imprescindibilidade...

Mas voltando ao que estávamos a dizer, como facilmente se entende, a complexidade inerente a qualquer das problemáticas atrás referidas, faz com que estas unidades, na ausência de docentes especializados e com experiência nestes domínios, facilmente enveredem para "salas de", desvirtuando, assim, a sua existência dentro de escolas do ensino regular.

A este respeito, é importante reflectir a sua criação, que não pode estar descontextualizada do projecto de escola onde se inserem e muito menos do projecto de vida dos alunos que as frequentam. É impensável que, em nome de uma educação supostamente inclusiva, permaneçam em escolas do 1º Ciclo, até ao limite da escolaridade<sup>7</sup>, porque são multideficientes ou do espectro do autismo, é impensável que alunos com currículos alternativos<sup>8</sup>, ou com currículos específicos individuais, de acordo com a nova terminologia, fiquem retidos anos a fio no mesmo ano de escolaridade, invocando-se que são absentistas ou que os respectivos encarregados de educação o desejam. Estes estabelecimentos não podem ser percebidos e muito menos assumirem-se como nichos protectores onde os meninos vão ficando, sem um projecto definido.

Necessidades educativas especiais de baixa frequência e alta intensidade, designação que me parece mais elucidativa do que a de necessidades educativas especiais de carácter permanente, implicam, na generalidade dos



casos, projectos de transição para a vida activa. Por isso, é fundamental que a criação de unidades desta natureza os tenham em conta, em consonância, aliás, com o DL 3/08, de 7 de janeiro, que definiu a obrigatoriedade da existência de um Plano Individual de Transição, feito três anos antes do final da escolaridade obrigatória dos alunos que estão nestas condições. No entanto, para que possam delinear-se projectos minimamente aceitáveis, a existência de docentes especialistas e a formação da generalidade dos professores, pelo menos no que toca a questões tão fundamentais como a concepção da inclusão, é fundamental.

É claro que todas estas questões são complexas.

Trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos que porventura sejam imprescindíveis, não é uma tarefa linear e que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que, pelo menos, ajude à reflexão sobre o processo. E na ausência de apoio às dificuldades que se vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações que, no caso particular da zona metropolitana de Lisboa e concelhos limítrofes, são cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa central e do leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil.

Articular com todos os actores que intervêm no processo educativo de alguns dos alunos, sobretudo quando pertencem a outras áreas que não a da educação, é outra das dificuldades a juntar a muitas outras. Mas esta articulação é fundamental, a todos os níveis, nomeadamente para as escolas saberem, quando estabelecem projectos de parceria com instituições, de que técnicos precisam e de que modo é que todos vão intervencionar os alunos para quem os mesmos se requisitam.



## Inclusão e formação de professores

A inclusão constitui um desafio que contribui para a melhoria do ensino, de acordo com vários autores (LEITÃO, 2006; RODRIGUES, 2006) e com a minha própria convicção. No entanto, considero que a formação de professores é fundamental para que possa ser implementada com menos receio e com mais sucesso.

Não pondo em causa os esforços que o Ministério da Educação tem feito no sentido de providenciar acções de formação no âmbito das necessidades educativas especiais, considero que só é possível falar destas questões partindo de realidades concretas. Com esta afirmação, quero dizer, as dificuldades, as preocupações, as lacunas que os docentes sentem na sua formação, as próprias expectativas que têm em relação a uma proposta de formação que decorra de tudo isto.

A inclusão só tem sentido se proporcionar a todos os alunos espaços de aprendizagem. Ou seja, se for perspectivada em termos de educação inclusiva.

Não me parece que chegue partilhar espaços, seja de sala de aulas seja de recreação, para podermos falar de inclusão. Na verdade

[...] estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (RODRIGUES, 2003, p. 95).

Este sentimento de pertença é fundamental, a todos os níveis. Nesse sentido, as próprias Unidades, embora possam ser restritivas porque convidam a que os alunos com problemáticas mais severas aí possam permanecer, sem estabelecerem interações significativas com os colegas das suas turmas de origem, podem e devem facilitar a inclusão.

Há que ter a consciência que sem a sua existência, muitas crianças não poderiam frequentar a escola regular, em função da sua deficiência ou de problemáticas igualmente complexas, como muitas das que encontramos nas perturbações do espectro do autismo. No entanto, um trabalho articulado entre os professores, que proporcione actividades realizadas em conjunto, no espaço da turma do ensino regular, por muito insignificante que aparentemente



possa parecer, é fundamental para que os alunos se sintam e sejam percebidos como fazendo parte.

É evidente que isto implica planificações e avaliações cuidadosas e cautelosas. Tenho consciência da sua dificuldade. Por isso, defendo a formação contínua de professores como um dos factores mais decisivos para a construção da escola inclusiva.

No entanto, parece-me que esta formação tem de partir de situações concretas com que os docentes se confrontam no terreno, para a partir daí, reflectir sobre possíveis respostas que, necessariamente, têm de ser equacionadas conceptualmente.

Não creio que a formação organizada centralmente, sem ouvir os professores relativamente às dificuldades com que se debatem e às preocupações que estão subjacentes a todas as problemáticas que a inclusão suscita, seja muito eficaz, porque pode correr o risco de estar descontextualizada da realidade em que se insere.

Falar de educação inclusiva pressupõe várias condições, que vão da atitude, à prática pedagógica que os professores e os outros intervenientes implementam e à organização da escola e das turmas.

22

Relativamente à atitude, o modo como a comunidade educativa percebe os alunos considerados com necessidades educativas especiais é determinante para o seu sucesso ou insucesso. Assim, pensar o futuro de alguns destes alunos, em termos de um projecto de vida adequado, que tenha em conta as suas necessidades, as suas apetências e capacidades, como referimos atrás, é igualmente outra das grandes mudanças, dentro do campo das atitudes, que estão subjacentes à inclusão.

No que diz respeito à prática pedagógica dos professores, responder às potencialidades dos alunos obriga à implementação de estratégias que, assentando, obviamente, na flexibilização curricular, devem ter em conta a diferenciação pedagógica inclusiva. O que significa que não chega ficar pela diferenciação pedagógica, prática que sempre foi implementada, como facilmente se compreende. A inclusão vai para além desta diferenciação tão linear, porque implica que todos aprendam com todos.

Quanto à organização da escola e das turmas, a mesma tem de equacionar que a(s) resposta(s) para alguns dos alunos passam por medidas,



como parcerias com outras instituições, por exemplo, que vão para além do âmbito em que, tradicionalmente, esta instituição se tem situado.

Aproveitar as situações reais de cada contexto e cruzá-las com estes pressupostos, são questões susceptíveis de ser reflectidas em grupo. Nesse sentido, considero que a análise de necessidades de formação é uma estratégia que contribui para (re)dimensionar práticas facilitadoras da inclusão, perspectivada como educação inclusiva.

Em Portugal, o Ministério da Educação tem providenciado várias acções de formação, com carácter obrigatório, nomeadamente a propósito da Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde para Crianças e Jovens e das Unidades para o espectro do autismo e para a multideficiência.

Não discuto a sua importância. No entanto, penso que estas acções, ao invés de serem organizadas centralmente, seriam bem mais eficazes se partissem das necessidades reais dos docentes envolvidos.

É evidente que é importante saber ou perceber o espectro do autismo e a multideficiência. Mas, saber trabalhar com estes alunos, promovendo interacções que ajudem ao seu crescimento e ao dos outros, é algo que não pode ser descurado e que só se aprende fazendo ou vendo fazer.

A interacção que se proporciona aos alunos é, na minha opinião e, em função da revisão da literatura a propósito destas questões, fundamental para o seu desenvolvimento e para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária. Quanto mais não fosse, porque

[...] os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se actua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. (BAIRRÃO, 2004, p. 14).

Reflectir sobre todas estas questões para poder implementá-las passa por viver em conjunto com os outros, dúvidas, receios e experiências. Ou seja, pela formação que parte da nossa própria experiência, partilhada e reflectida.

Como dissemos atrás, entre a teoria e a prática fica sempre uma boa distância... A escola inclusiva e há que dizer que a entendo se a mesma for



perspectivada em termos de educação inclusiva, é algo que se vai construindo. Não nasce por decretos, embora precise deles para ter legitimidade. Também não me parece que seja difícil de implementar, apesar da complexidade que lhe está inerente. Talvez porque a norma é algo de que temos dificuldade em distanciar-nos, apesar da consciência que também temos da sua relatividade... Talvez porque receamos experimentar sem fundamentos que nos dêem suporte... Talvez porque remetemos para a formação que não tivemos a responsabilidade de não ousar aceitar o desafio da diferença.

É por estas e outras tantas razões que considero, como já disse, que a formação de professores que assenta na análise de necessidades representa um excelente contributo para desconstruir mitos, receios e esteriótipos.

## Notas

- 1 Os Agrupamentos verticais englobam os jardins de infância e as escolas do 1º e do 2º e 3º Ciclos da sua área, contrariamente ao que acontecia até então, em que todos estes estabelecimentos de ensino tendiam a funcionar isoladamente.
- 2 Em Portugal continental existem cinco (DRE Norte, DRE Centro, DRE Lisboa e Vale do Tejo, DRE Alentejo e DRE Algarve).
- 3 A rede abrangia também as instituições privadas de educação pré-escolar, tendo em conta que esta não faz parte do ensino obrigatório.
- 4 O 1º Ciclo vai da primeira à quarta série.
- 5 O 2º Ciclo vai da quinta série à sexta e o 3º Ciclo da sétima à nona, término da escolaridade obrigatória.
- 6 A partir da publicação deste documento, as ECAE passaram a ter de confirmar com os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas, os alunos propostos para apoio da educação especial. No final do ano lectivo tinham de verificar o processo, tendo em vista uma eventual reformulação de rede.
- 7 18 anos.
- 8 Os alunos com currículos alternativos ou com currículos específicos individuais (DL 3/08, de 7 de janeiro) não podem ser retidos. No final da escolaridade obrigatória (9º ano) recebem um certificado de frequência.



## Referências

AINSCOW, Mel. **Necessidades especiais na sala de aula um guia para a formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

BAIRRÃO RUIVO, Joaquim. Prefácio In: PEREIRA, Filomena. **Políticas e práticas educativas o caso da educação especial e do apoio sócioeducativo nos anos 2002 a 2004**. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, 2004.

BAIRRÃO RUIVO, Joaquim; FELGUEIRAS, Isabel; PEREIRA, Filomena. **Os alunos com necessidades educativas especiais**. Subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 1998.

CORREIA, Luís Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

European Agency for Development in Special Needs Education. Eijer (Ed.). **Special education across Europe in 2003: trends in 18 European Countries**. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2004.

FÓRUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2007. Disponível em: <<http://www.fmh.utl.pt/feei>>. Acesso em: 24 set. 2007.

LEITÃO, Francisco Ramos. **Aprendizagem cooperativa e inclusão**. Mira-Sintra: edição do autor, 2006.

Porter, Gordon. The methods and resource teacher: a collaborative consultant model. In: **Changing canadian schools**. Canada: Toronto, 1991.

RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, David. (Org.). **Investigação em educação inclusiva**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. (v. 1).

SILVA, Maria Odete Emygdio. Reflectir para (re)construir práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 4, p. 51-60, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



Profa. Dra. Maria Odete Emygdio da Silva  
Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação  
Membro do Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos  
E-mail | dotidasilva@yahoo.com

Recebido 28 ago. 2009

Aceito 15 set. 2009



# Práticas pedagógicas lúdicas: fontes iniciais para mentes criativas e empreendedoras?<sup>1</sup>

**Ludic pedagogic practices: initial sources for creative and entrepreneurial minds?**

Maria Auxiliadora N. de Figueiredo-Nery  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Paulo N. Figueiredo  
Fundação Getulio Vargas

## Resumo

Este artigo examina as práticas pedagógicas potencialmente relacionadas à formação de mentes empreendedoras em nível de escolas de ensino fundamental no contexto de uma região em desenvolvimento no Brasil. Ao longo dos últimos anos, tem havido uma profusão de estudos sobre a importância do empreendedorismo para o progresso econômico e social. Porém, na maioria dos casos, o seu ensino restringe-se a cursos em nível de graduação e de pós-graduação localizados, geralmente, em países e regiões econômica e industrialmente avançados. No Brasil, há uma escassez de estudos sobre práticas pedagógicas associadas à formação de mentes empreendedoras em escolas de ensino fundamental em países e regiões em desenvolvimento. Esse tema é examinado neste artigo em um conjunto de 20 escolas na região Centro-Oeste do Brasil. Os resultados apontam para as deficiências que devem ser superadas, assim como ações a serem tomadas. Isso é importante para que os princípios do empreendedorismo sejam assimilados desde os primeiros estágios da formação educacional, países e regiões em desenvolvimento.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Criatividade. Empreendedorismo. Educação.

## Abstract

This article examines pedagogic practices potentially related to the building of entrepreneurial minds at the level of elementary schools in the development of a certain Brazil's region. Over the past few years there has been a profusion of studies on the importance of entrepreneurship to the economic and social progress. However, its teaching is restricted to under-graduate and post-graduate courses located mainly in countries and regions economically and industrially advanced. In Brazil, there is a scarcity of studies on pedagogic practices potentially related to the formation of entrepreneurial minds in elementary schools of developing countries and regions. This issue is examined in this paper in a set of 20 elementary schools located in Mid-western Brazil. The findings point to the deficiencies that need to be overcome and actions that need to be taken in order to the principles of entrepreneurship to be assimilated since the early stages of the educational formation, especially in developing countries and regions.

Keywords: Ludic activities. Creativity. Entrepreneurship. Education.



## 1. Introdução

Durante as últimas duas décadas, principalmente no decorrer dos últimos anos, houve um aumento crescente do interesse de governos, empresas e acadêmicos no papel do empreendedorismo e da inovação no crescimento econômico. Como consequência disso, houve uma proliferação de iniciativas para promover e estimular projetos empreendedores na forma de pequenas e médias empresas (PMEs), empresas embrionárias de alta tecnologia, incubadoras e outros empreendimentos. Paralelamente, surgiram inúmeros programas educacionais abordando essas questões, tanto nos países industrializados quanto nos países em desenvolvimento.

Apesar dos seus méritos, existem dois problemas na maioria dos programas educacionais existentes voltados para o empreendedorismo. Em primeiro lugar, os programas tendem a abordar o empreendedorismo do ponto de vista das PMEs e das empresas embrionárias (ou *start-ups*). Com isso, os programas acabam perdendo o processo de transformação que ocorre na natureza do empreendedorismo envolvendo dois aspectos. (TEECE, 2007). Por um lado, as diferenças entre o capitalismo empreendedor e o capitalismo gerencial têm sido sutis; por outro lado, houve uma crescente erosão na dicotomia tradicional de Schumpeter entre as grandes e pequenas empresas, principalmente no contexto de países industrializados com alguns reflexos, já observados nos países em desenvolvimento. As capacidades de inovação e, principalmente os indivíduos talentosos e criativos, terão um papel cada vez mais importante na obtenção de um desempenho superior nas empresas, independentemente do seu porte. Tais indivíduos também jogarão um papel mais ativo e reflexivo na sociedade. (TEECE, 2007).

Em segundo lugar, a maioria dos programas educacionais e de treinamento objetiva abordar o empreendedorismo como disciplina específica que deve ser ensinada como um tipo prescritivo de “cursos de empreendedorismo” ou como tópico isolado dentro dos cursos tradicionais voltados ou não à área empresarial. Com poucas exceções, existem algumas recomendações voltadas ao empreendedorismo no ensino médio. O tratamento do ensino do empreendedorismo no contexto das escolas de ensino fundamental, principalmente no contexto de regiões e países em desenvolvimento, está muito ausente na literatura da educação voltada para o empreendedorismo. Em outras palavras, a formação de mentes criativas e empreendedoras no âmbito de escolas de



ensino fundamental em regiões e países em desenvolvimento, como é o caso Brasil, tem sido excluída da pauta dos estudos, discussões e políticas públicas nas últimas décadas, principalmente nos últimos anos.

Como resultado, este estudo concentra-se na adoção de práticas pedagógicas em escolas de ensino fundamental, capaz de contribuir ou estimular uma absorção inicial pelas crianças, das competências e princípios do empreendedorismo. Analisamos a incidência, o funcionamento e as condições sob as quais tais práticas e técnicas pedagógicas são adotadas em um conjunto de 20 escolas de ensino fundamental localizadas nas proximidades da fronteira entre o Sudoeste do Brasil e o Sudeste da Bolívia. Este artigo está estruturado da seguinte maneira. A Seção 2 apresenta o contexto, a base conceitual e as motivações para a realização da pesquisa subjacente a este artigo. Os elementos principais do desenho e do método de estudo são apresentados na Seção 3. A Seção 4 apresenta alguns dos principais resultados da pesquisa. Por fim, a Seção 5 contém as conclusões e implicações do artigo.

## **2. Antecedentes e foco do artigo**

### **2.1 “Empreendedorismo”, inovação e progresso econômico**

A investigação do papel da criatividade e inovação tecnológica na aceleração do crescimento econômico e industrial das nações data desde a época de Adam Smith e Karl Marx. No entanto, foi Joseph Schumpeter (1934) quem, durante a primeira fase do seu trabalho (Schumpeter Fase I, na década de 30), explorou, sistematicamente, essas relações, considerando principalmente a importância do empreendedorismo para o crescimento econômico. Schumpeter fez uma distinção entre a “gestão administrativa” (gestão de algo conhecido) e do “empreendedorismo” como a criação do novo por “empreendedores” individuais. (PAVITT, 1990). Entretanto, durante a segunda fase do seu trabalho (Schumpeter Fase II, na década de 1940), reconheceu a importância das grandes empresas inovadoras no crescimento econômico, apesar de não ter desenvolvido nenhuma teoria a respeito da inovação para o nível da empresa. (FREEMAN, 1997). Os estudos neo-Schumpeterianos se ocuparam dessa tarefa, principalmente na década de 1980, em particular com relação às capacidades das empresas (ou bases de conhecimento das empresas) e



seus mecanismos de aprendizagem como peças-chave para o desempenho inovador das empresas e o crescimento econômico dos países.

Desde o início da década de 1990, após a intensificação do padrão de competição à base de produtos e serviços intensivos em conhecimento, houve uma proliferação de estudos acadêmicos e relatórios empresariais e governamentais que abordavam o empreendedorismo como a peça-chave para o progresso econômico de setores industriais, regiões e países. Esse fenômeno gerou uma série de iniciativas na área do ensino do empreendedorismo. No contexto dos países industrializados, surgiram várias iniciativas na Europa desde o *Bologna process* [*Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe 2001-2005*; "Best Procedure Project: Entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non-Business (European Commission, 2008; KLAPPER, 2004; entre outros)] e muitos outros nos Estados Unidos, como no documento *On the Road to an Entrepreneurial Economy: A Research and Policy Guide*. (KAUFFMAN FOUNDATION, 2007). No contexto dos países em desenvolvimento também surgiram iniciativas semelhantes, embora em menor número, como o trabalho recente *UNESCO Inter-Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary Schools*. (UNESCO, 2008).

30

A maioria desses documentos enfatizou o papel de audaciosos empreendedores individuais, de PMEs, de incubadoras (nas áreas de alta tecnologia) e capital de risco, principalmente no contexto de nações industriais e tecnologicamente avançadas. Contudo, tais abordagens parecem ter sido inspiradas na perspectiva Fase I de Schumpeter. Na verdade, essas iniciativas não capturaram as ideias mais elaboradas de que o capitalismo empreendedor e o capitalismo gerencial estão se misturando. Ou seja, a diferença tradicional entre os empreendedores e os gerentes está desaparecendo. Em outras palavras, a associação do empreendedorismo aos pequenos negócios não mais reflete a nossa atual realidade. (TEECE, 2007).

Além disso, a maioria dos estudos e relatórios governamentais sobre empreendedorismo nos países em desenvolvimento tende a replicar as iniciativas adotadas a partir dos países industrializados e tecnologicamente avançados. Como resultado, a maioria dos relatórios existentes parece não identificar a deficiência histórica de recursos relativos ao conhecimento no contexto de países e regiões em desenvolvimento, principalmente em termos de recursos humanos e de aspectos gerenciais e organizacionais. (HOBBDAY, 1995, 2005; MATHEWS, 2002). Consequentemente, países e áreas em



desenvolvimento tendem a ser excluídas do debate e da pauta das políticas públicas, bem como de estudos e estratégias relativas ao empreendedorismo.

Adicionalmente, a maioria dos estudos e propostas existentes tende a ensinar o empreendedorismo como disciplina isolada em instituições de ensino superior. Essa visão limitada parece ignorar uma perspectiva mais abrangente e de longo prazo, que consideraria os estágios primários de formação das mentes empreendedoras, principalmente nas escolas de ensino fundamental (ver, por exemplo, DOLABELA, 2003). Em outras palavras, existe uma escassez de dados e discussões sobre o papel potencial das práticas pedagógicas, em nível do ensino fundamental, na formação de mentes empreendedoras e criativas, principalmente no contexto das escolas localizadas em regiões e países em desenvolvimento – ou de industrialização tardia.

A escolha desse tópico se justifica com base em três pontos. Em primeiro lugar, consideremos, de um lado, o crescente papel da gestão empreendedora, e não apenas “empreendedores individuais” ou PMEs, no desempenho superior das empresas, e por sua vez, no crescimento e no desenvolvimento econômico e social. (TEECE, 2007). Por outro lado, consideremos, também, que essa gestão empreendedora seja alimentada por pessoas e equipes de talento reconhecidas por suas ideias revolucionárias, pensamento crítico e criativo, além de um interativo trabalho em equipe. (LEONARD-BARTON, 1995; LEONARD & SWAP, 1999; BESSANT; LAMMING; NOKE; PHILLIPS, 2005, FISCHER & BOYNTON, 2005; TEECE, 2007). Em segundo lugar, consideremos, ainda, que a formação dessas mentes empreendedoras e criativas não deriva, instantaneamente, de programas de treinamento específicos, principalmente no âmbito da educação em nível superior.

Pelo contrário, mentes empreendedoras e criativas são construídas e nutridas desde os primeiros anos da formação educacional por meio de práticas pedagógicas abrangentes, com base no estímulo do pensamento crítico, do espírito criativo, inventivo e arrojado, das atividades interativas em grupo e do questionamento hipotético. (TUDOR, 2008). Desse modo, seria plausível estudar até que ponto e como essas práticas são implementadas no âmbito do ensino fundamental. Em terceiro lugar, considerando a escassez de tratamento dessas questões no contexto das regiões e países em desenvolvimento, há uma necessidade de incluir esses cenários nas discussões e nas análises, para que possam receber a atenção que merecem dos estudos acadêmicos e das políticas empresariais e governamentais.



Como resultado, este estudo se concentra na incidência e no funcionamento das práticas pedagógicas que podem contribuir para estimular o desenvolvimento preliminar do pensamento inventivo e criativo, como uma base inicial para o desenvolvimento de mentes empreendedoras. Tais práticas, à base de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e literatura infantil, são consideradas neste estudo, como uma das fontes iniciais para o desenvolvimento de mentes empreendedoras e criativas. É com base no trabalho derivado de indivíduos talentosos, questionadores e reflexivos, que se materializam os projetos inovadores nas organizações dos mais diversos portes e tipos, tais como: escolas, hospitais, empresas, institutos de pesquisa, prefeituras, entre várias outras. Estes, por sua vez, podem contribuir para o progresso econômico e social do ambiente nos quais tais organizações operam.

## 2.2 O papel das práticas pedagógicas lúdicas como fontes iniciais para mentes empreendedoras e criativas

32

Inicialmente, convém clarificar, neste estágio do artigo, que a nossa perspectiva sobre o papel das práticas pedagógicas lúdicas não se limita meramente à formação de “capital humano”. Ao contrário, atividades lúdicas – jogos, brinquedos e brincadeiras – permitem à criança expressar-se livremente. É a literatura infantil, que também envolve o ludismo, fascina a criança e oportuniza a esta, o construir e o desconstruir, o ato criador, a brincadeira, a fantasia, o questionamento, como formas utilizadas por essa criança, para conhecer e explorar a sua realidade.

Assim, longe de atribuímos à ludicidade um sentido utilitário; a noção das práticas pedagógicas aqui abordadas relaciona-se ao desenvolvimento de aspectos formativos do indivíduo em sua totalidade. Mais especificamente, tais práticas pedagógicas contribuiriam para o desenvolvimento e expressão do indivíduo, a construção de seu pensamento crítico e criativo, assim como a sua sociabilidade e a sua afetividade.

Sendo assim, a educação escolar, obviamente, não deve se limitar a passar informações, mas fornecer inúmeras ferramentas para que o indivíduo tenha condições de alargar as suas experiências e aprendizagem. Isto garantiria a eficácia do processo criativo e a formação do indivíduo como um todo. Conseqüentemente, acreditamos em uma educação escolar capaz de



desenvolver o potencial humano em sua plenitude. Isso pode estar inserido rotineiramente em nossas escolas, nas práticas pedagógicas, da educação infantil ao ensino fundamental – séries iniciais.

Tal perspectiva tem sido explorada nas últimas décadas por meio de estudos conceituais e empíricos sobre a importância das atividades lúdicas para o aprimoramento do processo de aprendizagem e criatividade. Segundo Piaget (1971), as atividades lúdicas permitem que as crianças, cujo pensamento é qualitativamente diferente do pensamento dos adultos, “brinquem” com o seu mundo e exerçam domínio sobre a realidade específica do ambiente, de forma prazerosa. As atividades lúdicas refletem uma função da vida, transcendem as necessidades imediatas dos seres humanos e dão um objetivo à ação. (HUIZINGA, 1980). Além disso, o ato de brincar implica uma preocupação com a existência de um modo divertido, de acordo com as especificações de cada faixa etária e circunstâncias de vida. (LUCKESI, 2002a). As atividades lúdicas não, apenas, preparam as crianças para as atividades criativas que estão por vir (HUIZINGA, 1980), mas também se tornam a base para as histórias contadas e as invenções dos adultos de acordo com suas potencialidades e recursos. (LUCKESI, 2002a). Na verdade, é exatamente esse ambiente de constante brincadeira e vivência criativa que possibilita o processo de criação refletido nas pesquisas científicas e avanços tecnológicos. (LUCKESI, 2002, 2002a, 2006).

Mais precisamente, as brincadeiras e os jogos contribuem para o desenvolvimento da imaginação e espontaneidade das ações. (CHATEAU, 1987). São igualmente importantes para ativar funções cognitivas mais elevadas como a compreensão, dedução, análise e poder de síntese, constituindo uma base para a extensão da criatividade. (VYGOTSKY, 1991; LUCKESI, 2006; D’ÁVILA, 2006; SANTOS, 2006). É através da brincadeira que a criança estabelece a primeira relação com o aprendizado. (BROUGÈRE, 2004). Uma das características da brincadeira conduzida de forma eficiente reside no fato de que não há demanda para um comportamento específico que permitiria uma separação clara entre a atividade lúdica e qualquer outro comportamento. (BROUGÈRE, 2004). Desse modo, brincar estimula a exploração e a criatividade na criança, desbloqueando a tensão e o medo, já que não supervaloriza os erros e ajuda a livrá-las de determinados estereótipos que são geralmente comuns nas salas de aula. (SOARES; PORTO, 2006).



Almeida (1987, 1998) também argumenta que o ensino lúdico sempre esteve presente em diferentes períodos e pessoas e, em vários contextos de pesquisa, formando uma ampla rede de conhecimento nas áreas de educação, psicologia e filosofia, além de outras áreas do conhecimento. Portanto, de acordo com Almeida (1987, 1998), o ensino lúdico integra teorias complexas à prática ativa. Os objetivos, além de explicar as múltiplas relações dos seres humanos nos contextos histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a liberação de relações pessoais e técnicas nas relações reflexivas, criativas, inteligentes e de socialização, transformando o ato de educar em um compromisso consciente intencional que exige esforço, contudo, não prejudica o prazer, a satisfação individual e seu caráter socialmente modificador.

Goraigordobil (1990) enfatiza a contribuição da brincadeira para o desenvolvimento global da criança, e que as características da brincadeira estão relacionadas à inteligência, afetividade, atividade motora e habilidades sociais. A afetividade, por sua vez, promove a energia necessária para o desenvolvimento físico, moral, intelectual e motor da criança. A respeito do fator intelectual, brincar estimula o desenvolvimento do pensamento e a criatividade infantil.

34

Do mesmo modo, considerando que as atividades à base de jogos infantis são atividades lúdicas que permitem a livre expressão da criança, a literatura infantil, também uma atividade lúdica contribui para promover o aumento da criatividade. Como resultado, a criança terá a chance de ampliar seus horizontes e conhecimentos culturais, além da oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e uma melhor perspectiva do mundo e da realidade ao seu redor. (OLIVEIRA, 1996).

De acordo com os estudos acima, percebemos uma forte ligação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da criatividade. A capacidade criativa das equipes talentosas e sistemas empreendedores de gestão são cada vez mais considerados a base para a inovação e o desempenho superior de diversos tipos de organização e, conseqüentemente, para o desempenho econômico – e social – dos países. (TEECE, 2007). Ademais, a criatividade e novas ideias de pessoas, vindas de diferentes formações e contextos acadêmicos, são adotadas por diversas organizações (empresas, universidades, hospitais, institutos de pesquisa, laboratórios etc.), na forma de inovações que resultam em novos processos de produção, produtos e serviços para a sociedade. Isso, contudo, não significa que consideremos o acúmulo de capacidade



inovadora das pessoas e das organizações como panaceia. Não obstante, a história mostra que países e regiões que alcançaram progresso econômico, industrial e social se comprometeram deliberada e competentemente com o aprimoramento da capacidade cognitiva e criativa das pessoas em diferentes áreas do conhecimento, e com o desenvolvimento e a disseminação de atividades tecnológicas inovadoras em organizações de todos os tipos e portes.

O desenvolvimento da criatividade é o principal elemento do processo de inovação. Brincar, com todas as possibilidades e variações, é a base para a contínua investigação, descobertas e técnicas científicas, serendipidade, invenções e até mesmo inovação tecnológica.<sup>2</sup> Também envolve desafiar as práticas existentes no âmbito das organizações, contexto em que se desenvolve a maioria das inovações, em termos de novos produtos e serviços que geram benefícios à sociedade. (LEONARD-BARTON, 1995; FIGUEIREDO, 2003). Essa atividade criativa provém de fontes geradoras com base na experimentação, tentativa e erro, investigação e pesquisa sistemática. (BESSANT, 1998; FIGUEIREDO, 2003; BESSANT; LAMMING; NOKE; PHILLIPS, 2005; FISCHER & BOYNTON, 2005). Essas fontes estão diretamente relacionadas aos princípios da criatividade e da atividade lúdica. Podem ser sistematicamente desenvolvidas e estimuladas nas crianças nos primeiros anos da sua formação educacional: da pré-escola ao ensino fundamental – séries iniciais.

Desse modo, é essencial considerarmos a atividade lúdica e o acesso à literatura infantil nas escolas, como estratégia educacional e crucial na formação de futuros profissionais inovadores, criativos e empreendedores. Também é importante considerar o acesso à literatura infantil como tendo a mesma propriedade em relação à qualificação dos docentes, que nunca é totalmente completa, estando em processo de constante construção durante a prática pedagógica. (ver, por exemplo, RIZZI & HAYDT, 1987; OLIVEIRA, 1996; WAJSKOP, 1995; SILVA, 1997; KISHIMOTO, 2000; CRAIDY, 2001).

Contudo, a mera presença de atividade lúdica na sala de aula não implica que o método de ensino seja lúdico. Isto sugere que devemos observar não só a incidência de tais atividades na escola, mas também o *modo* como são adotadas e aplicadas, ou seja, seu *funcionamento* nas escolas. (LUCKESI, 2006; D'ÁVILA, 2006). De fato, algumas iniciativas que buscam desenvolver o pensamento empreendedor por meio de práticas pedagógicas têm sido tomadas desde os primeiros anos da educação. (DOLABELA, 2003). No entanto, ainda existe uma escassez de dados empíricos sobre se e como



essas técnicas pedagógicas são adotadas dentro das escolas. Assim, também é importante aprimorar nossa compreensão das variações dos fatores principais que contribuem para estimular e/ou inibir o uso produtivo da atividade lúdica nas práticas pedagógicas, implementadas nas escolas das redes pública e privada.

À luz dos estudos acima revisados, este artigo organiza-se em torno de duas questões:

- (i) Como escolas de educação infantil localizadas em um contexto distante dos centros industrializados utilizam práticas pedagógicas potencialmente voltadas para desenvolvimento dos primeiros estágios de capacidades criativas e empreendedoras?
- (ii) Quais os principais fatores que contribuem para o estímulo e/ou inibição da implementação dessas práticas pedagógicas? Em outras palavras, quais os principais problemas enfrentados pelas escolas em termos da não-implementação ou da implementação limitada de atividades lúdicas e literatura infantil?

### 3. Método do estudo

As evidências empíricas primárias necessárias para iluminar e responder às duas questões que norteiam este artigo foram de natureza qualitativa, tais como: práticas pedagógicas utilizadas em escolas, capacitação de professores, instalações das escolas, métodos adotados etc. Tais evidências foram coletadas diretamente nas escolas avaliadas. A decisão de buscar dados primários diretamente a partir do contexto empírico, ou seja, nas escolas, exigiu mais esforços e recursos da equipe de pesquisa. A busca por dados diretamente na fonte empírica nos colocou em contato direto com a realidade das escolas avaliadas. Esse fato, também, foi importante para responder às questões da nossa pesquisa com o nível adequado de detalhamento, clareza e confiabilidade.

Nosso modelo de amostragem seguiu os critérios da "amostragem intencional", pela qual o pesquisador seleciona os casos oferecendo maior riqueza de dados e atende aos objetivos da pesquisa de modo produtivo. (PATTON, 1990; YIN, 2001). Para que pudéssemos compor a amostra de



estudo, realizamos um trabalho exploratório envolvendo um conjunto inicial de escolas em Corumbá, no oeste do estado de Mato Grosso do Sul. O município de Corumbá localiza-se no extremo oeste do estado do Mato Grosso do Sul, na fronteira com a Bolívia.

Os objetivos do trabalho de campo foram: (i) identificar o universo das principais escolas em Corumbá por meio de consultas a fontes oficiais e a profissionais da área, entre os quais, professores, funcionários das escolas e órgãos governamentais; (ii) identificar a real viabilidade da realização desse tipo de pesquisa; (iii) selecionar as escolas com potencial para participar da pesquisa; (iv) consultar, previamente, as escolas selecionadas de acordo com o interesse de participação na pesquisa.

Este trabalho exploratório resultou na seleção de 20 escolas a serem pesquisadas: oito escolas privadas (40% da amostra), oito escolas municipais (40% da amostra) e quatro escolas estaduais (20% da amostra). Esse conjunto compreende cerca de 85% das escolas existentes em Corumbá. Dentre os alunos dessas escolas, estão crianças vindas da Bolívia. Os nomes das escolas avaliadas não são revelados nessa pesquisa, sendo denominadas Escola 1, Escola 2, e, assim, sucessivamente diante.

Várias técnicas para coletar dados empíricos foram utilizadas neste estudo, tais como: entrevistas semiestruturadas com professores e observação direta das atividades lúdicas e práticas pedagógicas nas escolas. É importante ressaltar que o processo de coleta de dados envolveu, principalmente, técnicas estabelecidas de pesquisa qualitativa. Foi atribuída uma ênfase maior à coleta de dados por meio de observação direta. O trabalho de observação em sala de aula teve a duração média de duas horas em cada escola.

37

#### **4. Algumas das evidências derivadas da pesquisa**

Nesta seção, apresentamos alguns dos resultados relativos à incidência de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas nas escolas da amostra (Seção 4.1). Na Seção 4.2, comentaremos alguns exemplos de situações de ensino-aprendizagem por meio do uso da literatura infantil.



#### 4.1 Evidências de incidência de atividades lúdicas e de uso da literatura infantil nas escolas estudadas

Esta seção apresenta e discute os principais resultados derivados da pesquisa, especificamente, em termos da adoção de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso de literatura infantil nas escolas examinadas. Um breve panorama de algumas das evidências preliminares encontradas nas escolas pesquisadas é apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Algumas evidências das escolas pesquisadas

Escola <sup>(a)</sup>	Tipo de escola	Séries nas quais as práticas baseadas em atividades lúdicas e literatura infantil eram desenvolvidas	Disponibilidade de biblioteca na escola
E1	Estadual	N.E	sim
E2	Estadual	N.E.	sim
E3	Estadual	N.E.	sim
E4	Estadual	2 <sup>o</sup> série ou 1 <sup>o</sup> ciclo	sim
E5	Privada	Pré I ao Pré II/ 1 <sup>o</sup> a 4 <sup>o</sup> série	sim
E6	Privada	Pré I	sim
E7	Privada	1 <sup>o</sup> série	sim
E8	Privada	3 <sup>o</sup> série	sim
E9	Privada	1 <sup>o</sup> série	sim
E10	Privada	N.E	sim
E11	Privada	3 <sup>o</sup> série	sim
E12	Privada	Pré III	sim
E13	Municipal	N.E	não
E14	Municipal	Pré III	não
E15	Municipal	1 <sup>o</sup> série	não
E16	Municipal	Pré III/1 <sup>o</sup> a 2 <sup>o</sup> série	não
E17	Municipal	Pré III	não
E18	Municipal	Pré I ao Pré III/1 <sup>o</sup> a 4 <sup>o</sup> série	não
E19	Municipal	N.E.	não
E20	Municipal	N.E.	não

Nota: (a) Codificação utilizada para as escolas neste artigo. N.E. = não encontrado

Fonte: Derivado da pesquisa de campo



### 4.1.1 Escolas da rede pública estadual

As escolas da rede estadual de ensino estão localizadas na zona urbana da cidade, mais precisamente em bairros habitados pela população operária e de funcionários públicos. Os alunos das escolas são provenientes das classes de renda média e baixa. As condições físicas das escolas apresentam estado relativamente bom de conservação. Possuem amplas salas de aulas, pátios e quadras de esporte. Todas possuem um local (sala) fechado, reservado, que denominam de biblioteca. Nessas salas, há algumas estantes de livros onde os alunos solicitam à pessoa responsável para abrir, a fim de que estes possam escolher a obra a ser lida.

Primeiramente, procuramos nos informar se a escola trabalhava ou não com a literatura infantil em sala de aula e se ela era obrigatória ou não. Em três escolas pesquisadas da Rede Estadual, não existe a obrigatoriedade de se trabalhar a literatura infantil. O professor é livre para fazer esse trabalho ou não. Na única escola estadual que trabalha sistematicamente a literatura infantil em seu processo de ensino-aprendizagem (ou seja, apenas 25% da amostra de escolas estaduais e 5% da amostra total da pesquisa), existe uma discussão desta ser desenvolvida na hora atividade dos professores, porém, sem a obrigatoriedade do professor realizar esse trabalho. Nesta escola, a sala de aula que realiza a atividade de literatura infantil é a da 2ª série do Ensino Fundamental ou 1º ciclo.

39

### 4.1.2 Escolas da rede privada

As escolas da rede privada de ensino situam-se na parte central da cidade, em bairros de classes média e alta. A clientela dessas escolas é composta, predominantemente, por filhos de médicos, militares, professores, empresários do comércio e das indústrias e pecuaristas. As condições físicas das sete escolas observadas estão em bom estado de conservação. Porém, possuem pouco espaço nas salas de aulas e pátios. Possuem espaços pequenos que são denominados de biblioteca. Das oito escolas pesquisadas, somente uma possui uma sala dedicada à leitura e, nessa sala desenvolve-se o estímulo à leitura e outras atividades relacionadas à literatura infantil. Somente uma escola privada possui uma ampla área física, como também, uma boa biblioteca.



Das oito escolas privadas pesquisadas (40% do total da amostra da pesquisa), sete escolas (87,5% da amostra de escolas privadas) desenvolvem atividades com a literatura infantil de maneira sistemática. Isso faz parte do programa da disciplina Língua Portuguesa. Por isso, logo no início do ano letivo é entregue aos alunos a lista do material escolar com a solicitação de, pelo menos, três livros de literatura infantil, que devem ser obrigatoriamente adquiridos pelos alunos.

Dessas oito escolas, duas (25% da amostra de escolas privadas) dão ênfase especial à literatura infantil. Por exemplo, uma das escolas possui o projeto denominado *Leitura em minha casa*; a outra possui a *Sala de Leitura*, que é um espaço onde um professor é designado para essa função específica. O professor recebe os alunos por série, juntamente com o professor responsável pela série, e ambos desenvolvem atividades de literatura infanto-juvenil. Nessa sala, há estantes, mesas, tapetes, almofadas e os alunos têm liberdade para escolher a obra que desejam ler nos horários específicos de leitura para cada série. E isso acontece tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

#### 4.1.3 Escolas da rede pública municipal

As escolas da rede municipal de ensino estão localizadas também na zona urbana, porém, quase todas, em bairros periféricos da cidade. O seu corpo discente provém, em sua grande maioria, da população de mais baixa renda da cidade. O aspecto físico dessas escolas reflete um bom estado de conservação, mas possuem poucos espaços além das salas de aula. Aumenta-se o número de salas de aula, conforme o crescimento da demanda. Porém, as salas de aulas são pequenas, bem como o pátio e as quadras de esporte. As escolas não possuíam espaço adequado para abrigar uma biblioteca propriamente dita. O espaço existente para a biblioteca não é adequadamente reservado. Os livros são guardados na sala da coordenação e os professores precisam levá-los aos alunos para uso e leitura em sala de aula. Os alunos interessados em consultar alguma obra literária devem ir até a Biblioteca Municipal ou à Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá.



Das oito escolas municipais pesquisadas, cinco escolas (62,5% a amostra de escolas municipais) têm trabalhado com a literatura infantil. Nas escolas da rede municipal de ensino, a atividade de literatura infantil não é obrigatória, porém há uma peculiaridade interessante. Acontece anualmente um festival que envolve as escolas públicas municipais. Estas apresentam, a partir das obras literárias, atividades plásticas, cênicas, corporais, musicais e outras, como parte da programação. Tal evento tem feito com que os professores, desenvolvam, de maneira compulsória – e com base nos recursos existentes, seus trabalhos à base de literatura infantil. Tais atividades constam de seus planejamentos como atividades também de sala de aula.

No que diz respeito à direção das escolas, observamos disposição para apoiar a adoção de atividades baseadas no uso de literatura infantil em salas de aula. Por outro lado, identificamos evidências de resistências por parte de alguns professores para a adoção de atividades baseadas em obras literárias infantis.

## **4.2 Situações de ensino-aprendizagem nas salas de aulas observadas: aspectos formativos da literatura infantil**

41

Esta seção examina algumas situações de ensino-aprendizagem nas salas de aula, das escolas pesquisadas pela perspectiva dos aspectos formativos da literatura infantil. Por aspectos formativos entende-se aqui, conforme afirma Oliveira (1996): “[...] que a literatura, enquanto produto cultural interfere na cultura do aluno, provocando nele, de diferentes formas, novos conhecimentos e uma re-elaboração de sua visão de mundo.”

### **4.2.1 Escolas da rede pública estadual**

Dentre as escolas estaduais pesquisadas, três delas não desenvolvem atividades com literatura infantil. Isso foi justificado em função de seus professores não terem recebido em suas formações acadêmicas, cursos que os preparassem; portanto, sentiam-se impossibilitados de trabalhar com a literatura infantil. Na única escola em que essa atividade era desenvolvida – uma sala de aula da 2ª série e /ou 1º ciclo do Ensino Fundamental – a sala continha cerca de 50 alunos na faixa etária de oito a 11 anos. Nessa sala, a



professora fazia as atividades com a literatura infantil sem determinar dias para a sua realização. Às vezes, utilizava a literatura para apresentar um novo conteúdo de uma disciplina. No momento em que observávamos, a disciplina era Português; e o conteúdo, sinônimos e antônimos.

Durante o período das observações, foi trabalhada a história *Nascer Sabendo* de Ronaldo Simões Coelho, ilustração de Edna de Castro (Editora FTD). Para iniciar o trabalho, a professora começava explicando o que é um autor, um ilustrador e uma editora. Depois, contava a história e os alunos em silêncio, e sintonizados, escutavam com olhos de curiosidade. Riam, sentiam prazer e participavam. Consideramos, porém, que foi muito pouco o espaço criado para a exploração do imaginário e da fantasia em relação à obra. Esta foi explorada para fins específicos de introduzir o novo conteúdo e de integrá-la à disciplina de Recreação e Jogos. Percebemos que a professora, embora tenha demonstrado esforço, ainda tinha muita dificuldade em desenvolver as atividades de literatura infantil com ludicidade, de maneira satisfatória.

#### 4.2.2 Escolas da rede privada

42

Das oito escolas observadas, apenas uma escola (E10) não trabalhava com a literatura infantil, e nas outras, o trabalho era muito variado. A escola E5 era a única que possuía a *Sala de Leitura* sob a responsabilidade de um professor, que a preparava para receber os alunos da Educação Infantil (pré I ao pré III) e da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, obedecendo à programação geral da escola. Os alunos tinham livre acesso a essa sala para lerem as obras que escolhessem, nos horários programados, acompanhados da professora regente e da professora responsável pela *Sala de Leitura*. Observamos que essa escola tinha uma preocupação especial em fazer o trabalho com a literatura infantil ao permitir que o aluno tivesse contato, durante a sua permanência na escola, com obras literárias. As professoras procuravam estimular a leitura livre; exploravam o procedimento de contar ou ler as histórias com bastante entusiasmo, como também realizavam dramatizações. Todas essas atividades, segundo elas, objetivavam despertar o interesse pela leitura, melhorar o vocabulário e a produção de textos, aguçar o espírito de aventura e criatividade e melhorar o comportamento.



Observamos que o trabalho realizado na escola E5 contemplava um dos principais objetivos da relação literatura infantil e ludicidade: a interação participativa da criança com a obra literária. A observação na escola E6 aconteceu no Pré-I da Educação Infantil. Nessa escola, a literatura infantil não era matéria obrigatória, mas se procurava trabalhar com as crianças de maneira que elas encontrassem prazer na leitura das obras literárias. A professora da sala observada tinha a preocupação de ler e contar as histórias infantis, conforme a faixa etária das crianças. Depois, procurava fazer uma dramatização da história com as crianças e, em seguida, desenvolvia atividades de colagens, desenhos e pinturas. Apenas no final dessas atividades é que procurava extrair mensagens dos valores morais que a história trazia. Por ser uma escola muito pequena, não existia um espaço adequado para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. As salas de aulas também eram pequenas e apertadas. Além do aspecto lúdico, observamos que também davam grande ênfase ao processo de alfabetização.

Já na escola E7, observamos a 1ª série do Ensino Fundamental. Percebemos que a professora da sala observada tinha dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil. Sempre procura dar ênfase à integração da história com algum conteúdo a ser desenvolvido. Alternativamente, escolhia um tema norteador para desenvolver qualquer atividade prevista em seu planejamento. Por exemplo, durante as observações foram dados às crianças, vários livros com contos folclóricos. São livros que não apresentam a obra literária completa; seus textos tendem a ser fragmentados e/ou alterados, comprometendo a qualidade da leitura. Depois da entrega dos livros, iniciava-se a leitura livre. A maioria dos alunos já sabia ler. Após isso, começava o estudo do livro escolhido pelos alunos. Tal atividade, no entanto, caracterizava-se como uma avaliação. Distanciava-se, portanto, da perspectiva da leitura-prazer que tem por objetivo proporcionar a exploração do processo de comunicação que a obra literária por si só já representa.

Na escola E8, observamos a 3ª série do Ensino Fundamental. Por ser uma escola de origem religiosa, trabalhava-se com a literatura infantil dando grande ênfase à literatura universal, traduzida para uma linguagem acessível às crianças e envolvendo temas religiosos. Quando possível, a professora procurava também ler outras histórias mais apropriadas à faixa etária das crianças. Durante o período de nossas observações, a professora trabalhou com a obra *Bonequinha de Pano*, por Ziraldo (Editora Melhoramentos). Por ser essa obra



uma peça de teatro para crianças e adolescentes, foram utilizados os seguintes procedimentos: (i) apresentação do livro: título, autor, editora; (ii) exploração da história: leitura oral – professora e três alunos liam a história (por ser uma história longa, houve a necessidade de lerem durante quatro dias por duas horas, num total de 16 horas). No quinto dia, já no final de nossa observação, foram feitas algumas explorações das experiências e pensamentos dos alunos e, em seguida, desenhos. Apoiada nos desenhos, a professora procedeu à “reescrita” coletiva da história na lousa, acompanhada da exploração da gramática e perguntas reflexivas para os alunos responderem.

44 A escola E9 tinha dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil talvez pela metodologia adotada por ela. Ou seja, havia uma forte rigidez ou tradicionalismo na organização do ensino. Contudo havia professores que se empenhavam e procuravam, pelo menos, seguir as sugestões de trabalhar algumas obras recomendadas pela escola. E a escola, por sua vez, não impedia nem dificultava o trabalho do professor. Percebemos que, no momento em que as atividades literárias eram desenvolvidas, os alunos sentiam-se mais leves, eram mais risonhos e alegres. Havia nitidamente uma demonstração de prazer. Foi observado um trabalho interessante (sala de 1ª série do Ensino Fundamental) com a poesia *As coisas que a gente fala* de Ruth Rocha (Editora Salamandra). A professora recitou a poesia lendo, mas tomando o cuidado com a entonação da voz, interpretação, para que os alunos percebessem no texto poético, a presença da musicalidade, da rima, do ritmo, da estética e da beleza. Houve também a preocupação e sensibilidade da professora em brincar, jogar com as palavras, com os sons e com as rimas. E, para culminar e aproveitando o clima de descontração e desprendimento dos alunos, a professora foi bastante criativa e explorou algumas parlendas que, espontaneamente, os alunos iam lembrando e recitando. Parlendas estas talvez ensinadas por ela ou por outras pessoas. Porém, esse foi o único momento em que observamos a ludicidade sendo explorada de maneira eficaz, durante o período de observação.

Na escola E11, existia um projeto de leitura denominado *Leitura em minha casa*, cujo objetivo era propiciar a interação da leitura entre pais e filhos. O aluno escolhia o livro de sua preferência para ler em casa com os pais e, no dia seguinte, a professora fazia um sorteio do aluno que deveria contar a história lida. O aluno sorteado contava a história e podia pedir auxílio de outro aluno para fazê-lo. Observamos que essa atividade encerrava-se aí, faltando



mais dinâmicas para que houvesse maior aproveitamento da obra e do potencial oferecido pela literatura. A sala aonde aconteceu a observação foi a 3ª série do Ensino Fundamental.

### 4.2.3 Escolas da rede pública municipal

Das oito escolas públicas municipais, três não desenvolviam atividades com obras literárias infanto-juvenil, em função de dificuldades em conciliar literatura, como também atividades lúdicas com os conteúdos programados. Eram as escolas E13, E19, e E20. Entretanto, abriram seus espaços para observarmos o desenvolvimento de suas aulas. Além disso, a direção dessas escolas nos solicitou cursos específicos de literatura infantil e atividades lúdicas para melhorar a preparação dos seus professores.

Em relação à escola E15 (1ª série do Ensino Fundamental), a professora demonstrou dificuldades, porém vontade e curiosidade em conhecer práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas. Recorria à pesquisa em livros e revistas pedagógicas em busca de sugestões que a auxiliassem na utilização da literatura e da ludicidade em sua prática pedagógica. Tanto que ela se diferenciava dos demais professores da escola: fazia um trabalho isolado, pois suas colegas não compartilhavam da mesma postura. Essa professora procurava usar os recursos pedagógicos (cartaz de pregas, flanelógrafo) e as dinâmicas de contar e ler histórias. Durante a nossa observação foi contada a história *A bota do bode* de Mary França e Eliardo França (Editora Ática).

Na escola E16, desenvolvia-se o trabalho com literatura infantil na Educação Infantil até a 2ª série do Ensino Fundamental, pois os professores objetivavam trabalhar exclusivamente com os conteúdos das disciplinas de português, matemática e ciências. As professoras que desenvolviam atividades de literatura infantil tinham a opção de escolher o momento para trabalhar com tais atividades. Observamos, nessa escola, a ênfase em atividades como jogos e brincadeiras, devido à existência da disciplina de Recreação e Jogos. As atividades com a literatura ficavam um pouco distantes e esquecidas da realidade escolar das crianças dessa instituição. Os professores justificavam a ausência de adoção de atividades com obras literárias com base em seu limitado conhecimento sobre a aplicação dessas práticas.



Já a escola E18, usava sistematicamente a literatura infantil, trazendo-a sempre para dentro das salas de aulas. O trabalho era feito com a coordenação da escola junto aos professores, ocorrendo na Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. O trabalho era desenvolvido em todas as salas. O desafio para os professores dessa escola era fazer uma interação participativa, da criança com literatura infantil, de maneira constante, despertando o prazer de ler e, conseqüentemente, o leitor infantil.

As escolas E19 e E20 não trabalhavam com a literatura infantil e nenhuma atividade lúdica. Tivemos a oportunidade de observar várias salas de aula e constatamos que alguns professores tinham desenvolvido alguma forma de trabalho com a literatura infantil e atividades lúdicas. Porém, isto é feito com dificuldades, limitações, pois os professores ainda careciam de embasamento teórico e prático. Não obstante, existia, pelo menos, a tentativa e a predisposição. Os professores manifestavam a falta de uma preparação específica e uma ansiedade em saber como poderiam estar desenvolvendo esse trabalho em suas práticas pedagógicas.

## 5. Conclusões e implicações

Neste artigo, procuramos examinar, de modo preliminar, alguns dados relativos à adoção e implementação de atividades lúdicas e literatura infantil nas práticas pedagógicas, em um conjunto de 20 escolas estaduais, municipais e privadas em uma região em desenvolvimento: a área de fronteira entre o Brasil e a Bolívia no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul. Tais práticas foram avaliadas, neste estudo, como uma das fontes iniciais para estimular maior absorção do raciocínio empreendedor e criativo.

Os resultados mostraram que, com raras exceções, as escolas avaliadas possuem condições físicas inadequadas. Mais importante: há escasso conhecimento e deficiente qualificação dos professores com relação à base teórica e aplicação dessas práticas pedagógicas. Tais problemas parecem impedir as crianças de desenvolverem elementos importantes em suas atitudes criativas e empreendedoras. Do ponto de vista das escolas aqui investigadas, apesar de todos os constrangimentos e obstáculos, observamos algumas iniciativas para adotar práticas pedagógicas lúdicas e criativas. Não obstante, estas poderiam ser melhoradas se houvessem políticas públicas mais



compromissadas com a formação do profissional da educação e com o papel da escola na preparação de indivíduos aptos a ser inseridos na sociedade, com habilidades, competências e olhar crítico, reflexivo e ativo. Uma atenção cuidadosa a esses aspectos é relevante, tanto para atender às exigências das atuais relações de trabalho, como também para alinhar-se às demandas emanadas da economia e sociedade do conhecimento, cuja intensificação acelerou-se a partir da década de 1990.

De fato, existe ainda uma escassez de estudos que avaliem os estágios iniciais dos aspectos relacionados à formação de mentes empreendedoras e criativas durante os primeiros anos escolares, no contexto de regiões e países em desenvolvimento. Conforme comentamos anteriormente, o desempenho sustentável superior de organizações e o crescimento econômico e o desenvolvimento social dependem, em grande parte, de atividades empreendedoras à base do talento de pessoas criativas e altamente qualificadas. (LEONARD-BARTON, BESSANT, 1998; FIGUEIREDO, 2003; BESSANT; LAMMING; NOKE; PHILLIPS, 2005; FISCHER & BOYNTON, 2005).

Desse modo, se as empresas e países quiserem assegurar suas fontes de ideias revolucionárias e inovação contínua e descontínua, deverão assumir um compromisso de longo prazo para o desenvolvimento contínuo e a nutrição das sementes que servirão como suas bases futuras de conhecimento inovador. Mais especificamente, parece plausível enfatizar que uma perspectiva abrangente, de longo prazo, geográfica e socialmente inclusiva sobre a educação empreendedora, a partir dos níveis educacionais básicos, principalmente em países e regiões em desenvolvimento, seja extremamente necessária para aprimorar nossa compreensão e recomendações das diretrizes nessa área. Este estudo busca fornecer uma breve reflexão nessa direção.

Assim, reiteramos que não se trata de abordarmos a formação de mentes empreendedoras e criativas como panaceia e, muito menos, de maneira utilitária. No entanto, a história tem mostrado que são as mentes reflexivas, críticas, criativas, inquietas e empreendedores que têm contribuído decisivamente para a geração de avanços técnicos, sociais e comportamentais significativos que, por sua vez, têm proporcionado benefícios duradouros para a sociedade. As práticas pedagógicas lúdicas, durante os anos iniciais da formação escolar, parecem ser uma fonte para a construção desse tipo de conhecimento.



Por fim, a importância das atividades lúdicas para as crianças não deve ser considerada somente no processo de ensino-aprendizagem, mas no desenvolvimento da perene capacidade de inventar e criar. (LEONARD-BARTON, 1995; FIGUEIREDO, 2003; LUCKESI, 2002a, 2002b, 2006). Recomendamos, portanto, esforços mais concentrados, refinados e competentes na qualificação dos professores, a fim de aumentar seus conhecimentos e habilidades para que possam atuar como facilitadores de processos de ensino e aprendizagem interativos e criativos. Tais esforços deveriam ser realizados não apenas dentro das escolas, mas também nas universidades que formam professores. Também deveriam envolver as autoridades que desenham políticas públicas, em nível nacional e regional, e que podem influenciar a alocação de recursos físicos, financeiros e humanos. Do contrário, toda publicidade e discurso a favor do empreendedorismo e da criatividade como fontes de progresso econômico e social não irão além da retórica.

## Notas

48

- 1 Este artigo deriva, em parte, de uma ampla pesquisa implementada no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Departamento de Educação (DED), Campus do Pantanal (CPAN), sobre a adoção de atividades lúdicas e de literatura infantil na prática da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em escolas públicas e privadas localizadas no município de Corumbá-MS, no oeste do Brasil, projeto este concebido e coordenado pela primeira autora deste artigo. A primeira autora agradece o apoio da UFMS à realização desta pesquisa, bem como às escolas participantes. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada e discutida no curso Gestão de Conhecimento, realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para gestores educacionais do Governo de Angola. A construção deste artigo também derivou de investigação conjunta no âmbito do Programa de Pesquisa em Gestão da Aprendizagem Tecnológica e Inovação Industrial no Brasil, da EBAPE/FGV. Os autores agradecem aos três avaliadores da *Revista Educação em Questão* pelos importantes comentários, críticas e sugestões.
- 2 Serendipidade refere-se a descobertas que são aparentemente feitas "ao acaso". É considerada como uma das diversas formas de manifestação da criatividade que envolve investigação, perseverança, curiosidade, exploração e senso de observação. Por isso, as descobertas científicas e tecnológicas (e/ou invenções) oriundas da serendipidade não são exatamente casuais. Resultam de disposição e esforço criativo prévio, conforme a famosa citação do cientista Francês, Louis Pasteur, "O acaso favorece apenas as mentes preparadas."



## Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica** – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação lúdica**: prazer de estudar – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

BESSANT, John. Developing continuous improvement capability. **International Journal of Innovation Management**, London, v. 2, n. 4, p. 409-29, 1998.

BESSANT, John; LAMMING, Richard.; NOKE, Hannah; PHILLIPS, Wendy. Managing innovation beyond the steady state. **Technovation**, London, v. 25, n. 12, p. 1366-1376, dez. 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'AVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun. 2006.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Oslo agenda for entrepreneurship Education in Europe 2001-2005'; the 'Best Procedure Project**: entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non-business', Luxemburg, 2008.

FIGUEIREDO, Paulo Negreiros. **Aprendizagem tecnológica e performance competitiva**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2003.

FISCHER, Bill; BOYNTON, Andy. Virtuoso teams. **Harvard Business Review**, Boston, v. 83, n. 7, p. 116-123, 193, jul./ago. 2005.

FREEMAN, Christopher. **The economics of industrial innovation**. London: Pinter, 1997.

GORAIGORDOBIL, Maite. **Juego y desarrollo infantil**. Madrid: Seco Olea, 1990.



HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HOBDAY, Michael. **Innovation in East Asia**: the Challenge to Japan. Edward Elgar: Aldershot, England, 1995.

\_\_\_\_\_. Firm-level innovation models: perspectives on research in developed and developing countries. **Technology Analysis & Strategic Management**, London, v. 17, n. 2, p. 121-146, jun. 2005.

KAUFFMAN FOUNDATION, *On the Road to an Entrepreneurial Economy: A Research and Policy Guide*, Kansas City, 2007.

KLAPPER, Rita. Government goals and entrepreneurship education – an investigation at a Grande Ecole in France. **Education and Training**, London, v. 46, n.3, p. 127-137, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONARD-BARTON, Dorothy. **Wellsprings of knowledge**. Boston: Harvard University Press, 1995.

50 LEONARD, Dorothy; SWAP, Walter. **When sparks fly**: igniting creativity in groups. Boston: Harvard University Press, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Educação e Ludicidade**, Salvador, n. 2, p. 22-60, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, p. 22-60).

\_\_\_\_\_. Brincar: o que é brincar? / RD Disciplinas / **Gepel – Educação e Ludicidade**, Salvador, 2002a. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Brincar II: brincar e seriedade / RD Disciplinas / **Gepel – Educação e Ludicidade**, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

MATHEWS, John. Competitive advantages of the latecomer firm: a resource-based account of industrial catch-up strategies. *Asia Pacific Journal of Management*, Singapore, v. 19, n. 4, p. 467-488, 2002.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Edições Paulinas, 1996.



PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park: Sage, 1990.

PAVITT, Keith. What we know about the strategic management of technology. **California Management Review**, Berkeley, v. 32, n. 3, p.10-17, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, Maria Etelvina. Ludicidade e educação emocional na escola: Limites e possibilidades. **Revista da FAEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p.27-41, jan./jun.2006.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun. 2006.

SCHUMPETER, Joseph. **The theory of economic development**: an inquiry into profits, capital, interest and business cycle. Cambridge: Harvard University Press, 1934.

TEECE, David. The role of managers, entrepreneurs and the *literati* in enterprise performance and economic growth. **International Journal of Technological Learning, Innovation and Development**, London, v. 1, n. 1, p. 43-64, 2007.

TUDOR, Robin. The pedagogy of creativity: understanding higher order capability development in design and arts education. In: International Barcelona Conference on Higher Education, **Proceedings**: Barcelona, 2008.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). Unesco Inter-Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary Schools. Final Report. Bangkok, February, 2008.



YGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

Profa. Ms. Maria Auxiliadora N. de Figueiredo-Nery  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Departamento de Educação  
Grupo de Pesquisa Educação, Ensino e Ludicidade (CNPq)  
E-mail | doranery@yahoo.com.br

Prof. Dr. Paulo N. Figueiredo  
Fundação Getulio Vargas | EBAPE  
Escola Brasileira em Administração Pública e de Empresas  
Grupo de Pesquisa Educação, Ensino e Ludicidade (CNPq)  
E-mail | pnf@fgv.br

Recebido 30 abr. 2009

Aceito 16 jul. 2009



# O diálogo das transformações sociais com a matemática no século XIX

The dialogue of the social transformations with the mathematics in the 19<sup>th</sup> century

Giselle Costa de Sousa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O presente trabalho traz, ao longo de seu corpo, um esboço histórico dos acontecimentos que envolveram a Europa (especialmente a Inglaterra) durante o século XIX, buscando, assim, retratar o contexto da idade áurea da Matemática, aclarando o meio em que estiveram imersos aqueles que nela trabalharam, bem como sua influência na produção tão frutífera dessa área durante esse período. Deste modo, é fazendo a Matemática do século XIX dialogar com as transformações sociais de seu período que buscamos elucidar a construção do conhecimento matemático, assim como sua própria definição a fim de desmistificarmos a noção arquetípica de Matemática como, apenas, a ciência dos números e passarmos a compreendê-la num âmbito mais global e significativo. Especialmente, creditamos que essa desmistificação deve ocorrer na prática docente haja vista que a forma como ensinamos está intimamente ligada ao modo como compreendemos a própria Matemática.

Palavras-chave: História. Matemática. Ensino.

## Abstract

The present work brings historical presentations of the events that involved the Europe (especially England) in 19<sup>th</sup> century, showing this way the context of the golden age of the Mathematics, clarifying the ambient of those that worked in it, as well as its influence in the fruitful production of this area during this period. Thus, it is making the Mathematics of the 19<sup>th</sup> century to dialogue with the social transformations of its period that we looked for to elucidate the construction of the mathematical knowledge, as well as its own definition to demystify the ordinary notion of Mathematics as the science of the numbers and we start to understand it in a wider and significant extent. Especially, this explanation should happen in teacher practice because of the form we taught is intimately linked to the way as we understood the Mathematics itself.

Keywords: History. Mathematical. Teaching.



## 1. Introdução

Ensinar Matemática constitui uma tarefa difícil apesar do grande envolvimento que essa disciplina tem apresentado entre alunos e professores. As dificuldades perpassam motivos como a crença de que a Matemática se adapta a qualquer realidade, devido, entre outros, a sua precisão e rigor que nos leva a refletir numa consequente neutralidade dessa ciência, no que se refere a interesses externos. Mas, a história dessa ciência revela que este não é o caso e como bem coloca Machado (2001) a respeito dessa questão:

Numerosos trabalhos já abordaram tal questão sob os mais variados ângulos sendo, até certo ponto, tranqüila a aceitação de que a Ciência decorre de um projeto científico global, de natureza essencialmente política, indo muito longe a época heróica do cientista que, trabalhando sozinho ou por iniciativa própria, fazia a Ciência, de forma livre e desinteressada, com compromisso apenas com sua vontade de conhecer. Mais factível mesmo é que essa época nunca tenha existido. (MACHADO, 2001, p. 10).

54

De fato, ver a Matemática como indiferente aos acontecimentos externos, apesar de seu desenvolvimento, quer seja com objetivo prático, como o dos babilônicos e árabes, ou abstrato, evidenciados pelos gregos, ou através das contribuições de Descartes (1596-1650), Leibniz (1646-1716), Newton (1642-1727) e outros, dadas a partir do século XV, e mais ainda quer seja pela gama de contribuições oriundas da idade áurea da Matemática (século XIX). Seja como for, é consenso que todos esses fatos trouxeram algumas consequências referentes ao ensino dessa disciplina, seja pela redefinição dessa ciência, seja pela identificação de sua relação com o cotidiano e o contexto de sua produção.

Da mesma forma, podemos constatar que é difícil conceber uma neutralidade no que se refere à prática do professor de Matemática. Não podemos olhá-lo como sujeito neutro, sem intencionalidade ou com total imparcialidade no que concerne a sua ação pedagógica. Suas concepções quer sejam filosóficas, epistemológicas, metodológicas ou qualquer outra, influenciarão no processo didático desenvolvido por esse docente.

Com o intuito de refletir sobre fundamentos da Matemática, bem como sobre seu ensino, surge nosso diálogo com as transformações sociais



envoltórias da produção Matemática do século XIX. Mas, por que particularmente fazer a Matemática do século XIX dialogar com as mudanças ocorridas em seu meio? Primeiramente, ressaltamos que historiadores da Matemática como Boyer (1974) defendem que esse é um período rico para essa ciência em virtude de que a produção de conhecimento matemático, nesse momento, superou tanto em quantidade quanto em qualidade a dos séculos precedentes. Em segundo lugar, fazemos referência a duas teorias defendidas por MacHale (1985). Segundo o referido autor, as grandes descobertas ocorrem quando as teorias *Spirit of Age*<sup>1</sup> e *Great Man*<sup>2</sup> se encontram, isto é, quando um homem gênio é envolvido por um espírito de época. Neste sentido, admitindo que somos frutos do meio, não faria sentido falar da Matemática em seu auge sem voltarmos nossa atenção para o âmbito em que foi produzida. Assim sendo, tomamos esse recorte da história da Matemática como espelho para suscitar reflexões sobre como a Matemática, quando vista num sentido mais amplo que não apenas dos números, cálculos ou operações e quando trazida para um âmbito próximo à realidade, pode ser significativa e originar resultados mais notórios.

## 2. O retrato das transformações sociais na Europa do século XIX

55

Norteados pelo fato de que **o hoje é fruto do ontem**, sobretudo daquele mais imediato, não podemos falar das transformações sociais do século XIX sem mencionar os acontecimentos importantes que precederam esse período. Além disso, Smith (1906) afirma que a história da matemática moderna deve ser, também, a história moderna dos ramos antigos. Veremos que as mudanças significantes no século XIX são devidas às marcas deixadas pelos períodos precedentes (final do século XVIII), bem como resultam de um emaranhado de outras forças sociais que se desenrolaram ao longo do tempo.

Para Montalvão; Suriane; Rosamiglia; Silva R.; Costa; Guimarães; Silva M.; Facundini; Reis; Gallo; Olszewer (1998), no final do século XVIII e início do século XIX, a Europa passou por um melhoramento agrícola que foi implementado nos grandes campos, formados quando proprietários privados cercaram terras públicas. De acordo com Montalvão; Suriane; Rosamiglia; Silva R.; Costa; Guimarães; Silva M.; Facundini; Reis; Gallo; Olszewer (1998), os lucros oriundos da agricultura aliados ao do comércio colonial e estrangeiro



não se estagnaram nestes fins e passaram a ser canalizados através de centenas de bancos e da Bolsa de Valores (fundada em 1773) para uma outra crescente atividade existente no período: os processos industriais. Esses processos, como veremos, geraram mudanças tão radicais na sociedade que os historiadores chamam esse período de Revolução Industrial.

Sob um olhar mais minucioso, Schmidt (1999) esclarece que essa revolução começou na Inglaterra devido ao fato de que os burgueses<sup>3</sup> ingleses haviam se enriquecido bastante nesse período em decorrência da ampliação de seus negócios e do fortalecimento de sua economia. Esse acúmulo primitivo de capital ocorreu pelo financiamento de ataques piratas, tráfico de escravos, empréstimo de dinheiro a juros, vitória em guerras, tratados impostos a países fracos, o pagamento de salários miseráveis aos artesãos empregados nas manufaturas e, sobretudo, pelo comércio. Aliás, nessa atividade, a burguesia inglesa esteve bem à frente das demais, liderando o mercado interno e externo.

Para Carmo (1997), a Inglaterra saiu na frente, pois reuniu as seguintes condições necessárias para a formação da sociedade industrial:

Havia grandes capitais acumulados;

Havia uma classe social, a burguesia, possuidora desses capitais e interessada em investir no desenvolvimento das técnicas de produção;

Os interesses burgueses predominavam no parlamento;

Havia uma grande quantidade de trabalhadores livres, que nada possuíam, a não ser sua força de trabalho, a qual precisavam vender em troca de um salário. (CARMO, 1997, p. 46).

A referida autora acrescenta, ainda, que, aliada a essas condições, a Inglaterra dispunha de recursos naturais, como o ferro e o carvão, indispensáveis à indústria.

De fato, reconhecemos que grande parte do poderio inglês foi conquistado com o Ato de navegação e a Revolução Gloriosa, proporcionando, assim, o capital e as condições políticas necessárias para a consolidação dessa soberania. Vale salientar que o Ato de Navegação foi um conjunto de decretos que apoiavam o monopólio inglês na realização dos transportes de produtos procedentes da Inglaterra ou a ela destinados, garantindo, assim, o domínio do transporte marítimo e do comércio industrial para a Inglaterra. Já



a Revolução Gloriosa (1688-1689) estabeleceu a supremacia do Parlamento sobre a monarquia na Inglaterra.

Vale observar que a marinha inglesa, nessa época, era a maior do mundo, possibilitando o comércio dos produtos industrializados em quase todos os lugares. Contudo, o referido autor concorda com Carmo (1997) ao colocar que, além disso, os ingleses tinham dois outros fatores importantes para determinar sua liderança: o primeiro consiste na disponibilidade de mão-de-obra (que supria a força de trabalho exigida para a sustentação das fábricas) e, o segundo, a existência de grandes jazidas de ferro e carvão no país (que mantinham recursos naturais necessários para o funcionamento das máquinas e beneficiamento dos produtos).

É sabido, porém, que quanto mais comércio, maior é a concorrência. Assim, em busca de vencê-la era preciso oferecer produtos mais baratos, o que só foi possível quando as máquinas entraram em cena para dinamizar a produção. Neste sentido, Schmidt salienta que “[...] foi a pressão do mercado (ameaça dos concorrentes) que levou a burguesia inglesa a aperfeiçoar suas máquinas e a investir nas indústrias.” (SCHMIDT, 1999, p. 108). Além dos fatores já postos segundo Carmo (1997).

Como se deu o caminho percorrido por essa burguesia até o surgimento das primeiras máquinas e a inauguração desse processo industrial?

Para Montalvão; Suriane; Rosamiglia; Silva R.; Costa; Guimarães; Silva M.; Facundini; Reis; Gallo; Olszewer (1998) esse novo processo se iniciou especialmente no século XVIII em virtude da invenção da bomba a vapor do ferreiro inglês Thomas Newcomen (1663–1729)<sup>4</sup>, em 1712, auxiliando a mineração de carvão. Com a fusão do carvão coque, foi possível produzir ferro bom e barato para as maquinarias posteriores como a lançadeira – inventada pelo engenheiro inglês John Kay<sup>5</sup> (1704-1780) em 1733 – e a máquina de fiar – criada em 1764 pelo carpinteiro e inventor britânico James Hargreaves<sup>6</sup> (1720-1778) – as quais eram usadas nas novas e grandes fábricas têxteis de algodão. Entretanto, o processo industrial tornou-se significativamente mais pulsante a partir do surgimento das eficientes máquinas a vapor<sup>7</sup>, que, também, utilizavam o carvão como combustível. Carmo (1997) acrescenta o aparecimento do descaroçador de algodão – feito pelo inventor e empresário norte americano Eli Whitney<sup>8</sup> (1765-1825), em 1782 – e o tear mecânico – surgido, em 1785, através do Reverendo britânico Edmund



Cartwright<sup>9</sup> (1743-1823) – como exemplos de maquinarias que impulsionaram a indústria, particularmente, da tecelagem.

Em decorrência desse processo, o novo mundo do capitalismo da cidade, da tecnologia e da mudança incessante triunfou, fazendo com que o modo de vida e a mentalidade de milhões de pessoas se transformassem numa velocidade espantosa e, até devastadora. Em suma, as sirenes das fábricas marcam um novo ritmo de vida.

Para Schmidt (1999), ao observarmos esses fatos sob os olhares do século XXI é fácil entendermos o porquê do impacto dessas mudanças e a profundidade de seus efeitos na vida das pessoas. Basta, para isso, repararmos como as máquinas estão presentes na nossa vida. Olhando à nossa volta, percebemos claramente que a maioria dos objetos que usamos foi feito por trabalhadores, que, para produzi-los, usaram diversas máquinas. O presente artigo, por exemplo, foi feito com o auxílio de várias máquinas, como o computador, a impressora, as máquinas que produzem papel, as que geram energia elétrica, entre outras.

Já nas primeiras décadas do século XIX, as máquinas a vapor equiparam navios e locomotivas; outras se destinaram a fabricar tecido (movimentando os teares mecânicos) e, assim, passaram a aumentar a produção das demais mercadorias, fazendo crescer os lucros dos burgueses na mesma proporção da miséria do proletariado (trabalhadores). As fábricas começaram a se espalhar rapidamente em virtude do investimento dos empresários ingleses.

58

### **3. Mudanças ocorridas com a expansão da indústria (Europa)**

De acordo com Carmo (1997), a Revolução Industrial não pode ser vista, apenas, como uma mudança acelerada nos meios de produção. Para ela, é notório observarmos que essa revolução transformou profundamente a vida econômica, social, política e cultural da humanidade, já que, em toda parte onde ela ocorreu, o modo de viver e de pensar foi modificado rápida e radicalmente.

Como mencionado no início deste trabalho, as mudanças significantes não acontecem de uma hora para outra, mas são resultados de um conjunto de fatos ocorridos ao longo do tempo, ou seja, faz-se necessário um período de transição. De fato, como encarado por Carmo (1997), a Revolução Industrial



(espinha dorsal das transformações do século XIX) teve um longo tempo de preparação, correspondente à transição do feudalismo para o capitalismo, que se deu na Idade Moderna.

Podemos considerar a Revolução Industrial como o passo decisivo para o estabelecimento da sociedade capitalista. Esta, por sua vez, passou a exigir cada vez mais mão-de-obra livre e barata para fazer as indústrias operarem.

○ suprimimento dessa necessidade se deu, especialmente, por duas vias. Primeiro, mediante a ampliação das terras por parte dos grandes fazendeiros que encurralaram os camponeses em pequenas terras sem condições de competição e até de subsistência, tendo que abandoná-las para trabalhar nas cidades. Em segundo lugar, a desigual competição imposta aos artesãos por parte das indústrias as quais conseguiam confeccionar seus produtos muito mais rapidamente e de maneira mais barata que as oficinas.

Aos poucos, tanto os camponeses quanto os artesãos, por não conseguirem mais viver da terra ou do artesanato, tiveram que buscar emprego como operários nas fábricas, aceitando uma excessiva jornada de trabalho e recebendo pequenos salários para não morrer de fome. Surgia então o proletariado.

Por um lado, a Revolução Industrial atrelada ao capitalismo deixou a grande maioria dos operários viver em péssimas condições. A nova classe de trabalhadores industriais, desarraigada de seus lares rurais, tinha salários muito baixos, uma jornada de trabalho extensa (14 a 16 horas), sem direito a férias e carecendo de segurança no trabalho. ○ proletariado se sujeitava ao trabalho em fábricas muito sujas e barulhentas, à humilhação dos patrões e às perigosas condições de aglomeração no trabalho e em casa. Por esse motivo, os trabalhadores perceberam a necessidade de se unir organizando sindicatos (legalizados na Inglaterra em 1824; na França em 1884) e greves. Vale salientar que, nesse período, surgiram movimentos importantes de luta a exemplo do ludismo e o movimento cartista. No primeiro deles, de acordo com Schmidt (1999), os trabalhadores formavam grupos e invadiam as fábricas. Já o segundo é marcado pelo documento chamado **Carta do Povo** que reivindicava o sufrágio universal masculino (o direito de voto para todos os homens).

Por outro lado, a Revolução Industrial enriqueceu muitos capitalistas trazendo progressos técnicos e inovações administrativas que se espalharam pela



Europa (especialmente na Alemanha) e pelos E.U.A., causando uma explosão de produção industrial, demandada por matérias-primas e competição por mercados. Os inventores, tanto treinados quanto autodidatas, forneciam os meios para a produção em escala maior (aço Bessemer<sup>10</sup>, 1855; máquina de costura, 1846). (Montalvão; Suriane; Rosamiglia; Silva R.; Costa; Guimarães; Silva M.; Facundini; Reis; Gallo; Olszewer, 1998).

Em outras palavras, a semente brotada na Inglaterra germinou em outros campos da Europa. Schmidt (1999) enfatiza que, na França, os frutos da revolução foram semeados com o impulso dado na época do militar e estadista francês Napoleão Bonaparte<sup>11</sup> (1769-1821) e firmados com o desenvolvimento das ferrovias a partir de 1840. Na Alemanha, essas alterações só foram sentidas dez anos mais tarde, enquanto que, na Itália e Rússia, a importância do processo industrial só foi adquirida no final do século XIX. A exemplo destes, temos ainda os E.U.A., cujas matrizes industriais surgiram no final do século XVIII, mas sua arrancada industrial chegou somente na segunda metade do século XIX (depois que os estados do Norte venceram os do Sul numa guerra civil). Por fim, citamos o Japão, cuja industrialização contou com o apoio do governo e tomou corpo nas últimas décadas do século XIX (quando o Estado se ligou à burguesia).

60

Deste modo, sentimos que a dicotomia social imposta pelo capitalismo e a Revolução Industrial geraram tanto riqueza quanto pobreza, tão discrepantes e atuais. Esta, por sua vez, vem crescendo até hoje e aumentando o abismo social.

A exemplo das alterações impostas pela Revolução Industrial no modo de vida da humanidade temos o aumento da população nas cidades europeias. Neste sentido, destacamos que grandes cidades, como Londres e Paris encheram-se de favelas e cortiços, pois os camponeses e artesãos, arruinados, passaram a ser cada vez mais importantes nas fábricas e grandes centros. Na Inglaterra, por volta de 1850, havia mais pessoas na cidade do que no campo.

Essa migração teve influência direta na qualidade de vida das pessoas haja vista que as cidades não estavam preparadas para recebê-las. Portanto, os pobres conviviam com a insalubridade amontoando-se em bairros onde o esgoto e os ratos disputavam as ruas com os pedestres, tinham casas velhas e desconfortáveis e falta de água. Ao mesmo tempo, o trabalhador tinha que se



adaptar às tarefas monótonas e repetitivas das fábricas, à disciplina imposta pelos patrões e ao medo do desemprego, em contraste com o trabalho costumeiro e autônomo do campo.

Havia uma vida moderna que, em contrapartida, impunha mudanças incessantes aliadas ao progresso avassalador. O capitalismo industrial estimulou os pesquisadores a buscar o **lado prático** do conhecimento e a aperfeiçoar a indústria, fazendo com que surgissem a cada instante novas máquinas, novos produtos, novos gostos e modas, novas tecnologias.

Os principais avanços tecnológicos são destacados por Schmidt (1999) como sendo os barcos – criados pelo engenheiro e inventor norte-americano Robert Fulton<sup>12</sup> (1765-1815), em 1807 – e a locomotiva a vapor – inventada pelo engenheiro mecânico inglês George Stephenson<sup>13</sup> (1781-1848), em 1825 –, que representam a revolução ocorrida nos transportes; a máquina agrícola – feita pelo inventor e industrial norte-americano Cyrus Hall McCormick<sup>14</sup> (1809-1884), em 1834 – a fotografia – inventada pelo comerciante e pesquisador francês Louis Jacques Mande Daguerre<sup>15</sup> (1787-1851), em 1839 – e ainda o telégrafo – criado pelo pintor e inventor norte-americano Samuel Finley Breese Morse<sup>16</sup> (1791-1872), em 1844 – representante da revolução nos meios de comunicação.

A respeito desse fato, Montalvão; Suriane; Rosamiglia; Silva R.; Costa; Guimarães; Silva M.; Facundini; Reis; Gallo; Olszewer (1998) acrescenta que a especialização local e o comércio de longa distância foram auxiliados por essas revoluções nos transportes e nas comunicações. Para ele, cada uma dessas invenções tem um papel nas transformações ocorridas durante o século XIX. As estradas de ferro foram introduzidas na década de 1820 na Inglaterra e nos E.U.A. Em 1880, mais de 240.000 quilômetros de linhas férreas haviam sido assentadas no mundo todo e mais 160.000 quilômetros na década seguinte. Os navios a vapor foram aperfeiçoados (o *Savannah* cruzou o Atlântico em 1819). O telégrafo, aperfeiçoado em 1844 (Morse), conectou por cabo o Velho e o Novo Mundo, em 1866, e acelerou o passo do comércio e da política internacionais. A primeira estação telefônica comercial entrou em operação nos E.U.A. em 1878.

Em suma, as transformações fecundas do século XIX são devidas principalmente à instauração do sistema capitalista oriundo do processo de industrialização. Percebemos que o retrato das transformações sociais que



envolveram a Europa durante o século XIX é devido aos estímulos capitalistas deixados pelos períodos antecedentes, tendo como espinha dorsal a Revolução Industrial e proporcionando mudanças não, apenas, nos meios de produção, mas, sobretudo, no modo de vida das pessoas. Em decorrência da somatória de todas essas condições propícias, a Inglaterra foi o coração dessas transformações que, além de se expandirem para todo o mundo, perduram até hoje. A seguir, vemos como tais acontecimentos se portaram diante da Matemática produzida no século XIX.

#### 4. O diálogo das transformações sociais com a matemática

Nosso diálogo começa pela ligação dos fatos históricos com a Matemática em sua **maturidade**<sup>17</sup>.

Como destacado na seção anterior, o século XIX foi envolvido por uma gama de mudanças que o marcaram fortemente. Essas transformações tratam, em suma, das mudanças nos meios de produção e no modo de vida das pessoas. Cada uma dessas alterações se ramificou em várias outras que marcaram fortemente o período e, conseqüentemente, a Matemática produzida nele.

A fim de observarmos essas ramificações e destacarmos sua ligação com a Matemática, vejamos o fluxograma que segue:

Processo de industrialização

O processo de industrialização visualizado sucintamente no fluxograma acima alude às implicações que este tenha exercido sobre as características mais notáveis observadas na Matemática desenvolvida no século XIX.

A exemplo, destacamos que, para atender às necessidades impostas pelo processo de industrialização, a Matemática passou ainda mais a enfatizar aplicação e incessantemente atender aos anseios das indústrias resolvendo problemas de cunho prático. Ao mesmo tempo, essas soluções eram experimentadas e postas em prática pelas escolas técnicas e academias militares as quais, além disso, eram responsáveis pelo suprimento de mão-de-obra qualificada para as novas exigências e profissões surgidas.

Aludimos, ainda, que a divisão do processo de trabalho e especialização das tarefas nas fábricas atrela-se à especialização da Matemática desse período, haja vista que a atenção industrial estaria cada vez mais voltada a



um processo específico na linha de produção e os problemas surgidos eram cada vez mais característicos de uma subárea, cujas soluções eram também respondidas por novas subáreas da Matemática.

Exemplificamos, também, a alusão do fluxograma com a relação da revolução nos meios de transportes e de comunicação com a redistribuição geográfica da Matemática, bem como com o surgimento de novos jornais e periódicos. De fato, a valorização e ampliação dos meios de comunicação estimularam a divulgação dos trabalhos científicos, como veremos mais adiante. Do mesmo modo, a revolução nos transportes acena para o fato da produção Matemática ter se tornado mais difusa, nessa época, especialmente, pelo fato de a França (que era o centro da produção Matemática) ir perdendo seu posto para outros países como a Inglaterra (centro da Revolução Industrial) e Alemanha. Esclarecendo, enquanto, nos últimos anos do século XVIII, os principais matemáticos eram franceses, na primeira metade do século XIX as atividades matemáticas tornaram-se difusas. No entanto, a preponderância continental francesa foi quebrada gradualmente, pois até 1830 ainda era a França que dava o sinal. (CROUZET, 1996). Essa redistribuição geográfica permitiu a troca de idéias e uma maior flexibilidade do conhecimento matemático.

No fluxograma, observamos que as mudanças nos meios de produção implicaram a melhoria geral dos padrões de vida (proporcionada pela comodidade advinda do aparecimento das máquinas no cotidiano) ativando um interesse geral pela ciência e tecnologia. Salientamos, porém, que isso era e continua sendo privilégio de poucos. Neste sentido, a atividade científica passou a ser considerada um empreendimento colaborativo, isto é, houve a consciência de que a ciência poderia ser determinante para otimizar a vida das pessoas. Como reflexo do reconhecimento desse valor e estímulo às potencialidades científicas, são criadas, nessa época, premiações como medalhas concedidas por associações de grupos científicos específicos como a *Royal Society* que, inclusive, não há premiações limitadas, apenas, a seus membros, mas estão abertas para qualquer idioma e às seguintes variedades de disciplinas: em ciência e tecnologia, nas ciências sociais e nas ciências humanas. Contudo, a escolha dos medalhistas é feita pelos membros da sociedade e mais de um prêmio pode ser concedido ao mesmo nome. Além disso, existem cerca de dez tipos diferentes de medalhas que têm a premiação variando



anualmente, bienalmente ou trienalmente, de acordo com a categoria. (The Royal ..., [200-]).

Ao mesmo tempo que as novas classes sociais valorizavam a ciência, nelas também surgiam novos anseios acadêmicos. (STRUIK, 1967). Essas aspirações culminaram em reformas nas escolas e universidades. Tais instituições voltavam sua atenção para o ensino como parte integrante do treinamento de engenheiros. Assim, a Matemática teórica e prática passou a integrar os currículos, com ênfase nas pesquisas e experimentos bem como no ensino. (valorização da Matemática aplicada).

Contudo, diante de tantas mudanças no dia-a-dia, era de se esperar que as novas classes também passassem a aceitar mudanças na própria definição das ciências, aceitando ideias novas e admitindo erros nos conceitos tomados como arquétipos. Particularmente, com a Matemática isso aconteceu<sup>18</sup>(valorização da Matemática pura). Segundo Nagel (1935), durante os primeiros vinte e cinco anos do século XIX, a Matemática foi universalmente entendida como ciência de quantidade. Somente com a solução do dilema dos números imaginários<sup>19</sup> foi que a Matemática passou de ciência de magnitude apenas para se tornar a ciência que também explora as mais abstratas propriedades de qualquer assunto-problema. Para o referido autor, há dois pontos que caracterizam o crescimento dessa visão. O primeiro se refere à tentativa de dar uma interpretação geométrica aos números imaginários tão bem quanto se deu aos números negativos. O segundo consiste na consideração da Matemática como ciência pura que tem estruturas simbólicas bem definidas capazes de modelar diferentes situações. Deste modo, no século XIX, temos um exame dos fundamentos da Matemática.

De fato, o século XIX consiste na eclosão de convergência entre as ciências. Para a Matemática, foi um período extremamente rico e saliente em relação aos precedentes<sup>20</sup>. Como ressaltado por Smith (1906), até antes do século XIX foram constituídos os fundamentos da Matemática, especialmente, pela conservação das contribuições da Matemática dos babilônios, egípcios e gregos. A partir do século XIX, houve um intenso estudo dos primeiros princípios mediante a análise crítica destes, o que ocorreu com a tentativa ou necessidade de refutá-los. De fato, a Matemática dos antigos era tomada como referência e inquestionável até então e durante o século XIX alguns desses fundamentos foram postos em dúvida como, por exemplo, o padrão grego de Geometria presente nos **Elementos** de Euclides que culminou no surgimento



das Geometrias não-euclidianas. Vale salientar que isso não significa, necessariamente, que a Matemática dos antigos deva ser renegada.

Segundo Vergani (2003), a busca de refutação de conceitos arquétipos quando não traz à tona sua invalidação, conduz a sua reafirmação ou, em seu percurso, faz emergir novas ideias e conceitos e, por isso, é tão frutífera. Realmente, assim ocorreu com a Matemática no século XIX, que passou a ser vista com outros olhos. Especialmente, nesse período, ela foi redefinida e aceita não só como a ciência dos números (aplicação), mas também como aquela que estuda o raciocínio lógico (abstração). (NAGEL, 1935). Isso ocorreu, sobretudo, pela mudança de postura da sociedade que passou a questionar se os padrões de rigor eram adequados e a não como intocáveis. Assim, certos conhecimentos ou conceitos estáticos e hirtos foram paulatinamente refeitos ou ampliados pela quebra de sua fixidez.

O progresso nos padrões de vida enfatizou o processo de urbanização nas cidades, aliando-se ao crescimento do abismo social existente até hoje (proletariado muito mais pobre e capitalistas muito mais ricos) e ao aumento da população, mais concentrada nos centros urbanos.

Ressaltamos que a Matemática do século XIX esteve associada à praticidade da indústria, contudo, ao continuarmos nosso diálogo, vemos que a Matemática, nessa época, também valorizou o caráter abstrato do conhecimento através de sua especialização em ramos como a Álgebra e pela investigação de métodos simbólicos. De fato, falemos agora de outro ponto inerente às mudanças no contexto histórico do século XIX e sua implicação na Matemática. Tratamos da divisão do processo de trabalho caracterizado pela especialização nas tarefas efetuadas no ambiente da fábrica. Essa particularização das atividades exercidas pelo operário faz referência à especialização ocorrida na Matemática do século XIX. De fato, uma característica dessa época foi que a Matemática começou a ser fragmentada em campos diversos com resultados de suma importância haja vista que os especialistas, por focarem um objetivo específico, tinham a oportunidade de aprofundá-lo cada vez mais.

Sobre a especialização da Matemática ocorrida durante o século XIX, Boyer (1974) exemplifica que enquanto Leonhard Euler (1707-1783)<sup>21</sup> pode ser visto como matemático, nós pensamos em Augustin Louis Cauchy (1789-1857)<sup>22</sup> como analista.



Diferente dos séculos precedentes, a partir do século XIX não pensamos, apenas, em Matemática, mas em Matemáticas (fazendo referência a suas subáreas). Deste modo, a especialização acima mencionada contemplou a introdução de conceitos como Geometrias não-euclidianas, espaços n-dimensionais, Álgebras não comutativas, processos infinitos e estruturas não-quantitativas. Com tal processo particular, emergiram conquistas relevantes como o surgimento do novo mundo da Geometria, ficando conhecido, em 1829, por Nikolai Ivanovich Lobachevsky (1792-1856)<sup>23</sup>, um russo professor de alemão<sup>24</sup>; a Álgebra moderna que se firmou principalmente na universidade de Cambridge; e o campo da Análise surpreendido pela Matemática do infinito, em 1874, de George Ferdinand Ludwig Philipp Cantor<sup>25</sup>. Em suma, Boyer (1974) esclarece:

A matemática tem sido freqüentemente comparada a uma árvore, pois cresce numa estrutura acima da terra que se espalha e ramifica sempre mais, ao passo que ao mesmo tempo suas raízes cada vez mais se aprofundam e alargam, em busca de fundamentos sólidos. Esse duplo crescimento foi especialmente característico do desenvolvimento da análise do século XIX. (BOYER, 1974, p. 435).

66

Neste sentido, percebemos que a Matemática tem alcançado enormes proporções e contribuído fortemente para a vida moderna, haja vista que a maioria dos conhecimentos científicos atuais tem sido o resultado de uma síntese de diferentes ramos da Matemática. Vale ressaltar que quanto mais se especializa mais se observa a unidade da Matemática que, em paralelo, torna-se ainda mais rica.

Por fim, como última parte de nosso diálogo, destacamos, no cenário das transformações do século XIX, a revolução ocorrida nos transportes e nos meios de comunicação. Esse ponto acena para um outro marco na Matemática: a redistribuição geográfica e o surgimento de jornais e periódicos.

Quanto à redefinição geográfica, temos o fato de a França (considerada o centro da produção matemática) ir perdendo seu posto para outros países como a Inglaterra e, ainda, a emergência da Alemanha, no cenário da produção matemática. Crouzet (1996) salienta que a quebra do monopólio francês foi feita, gradualmente, pois, até 1830, ainda era a França que sinalizava, mas, à medida que a quebra acontecia, era permitida a troca de ideias e uma maior flexibilidade do conhecimento matemático.



Para Boyer (1974), por volta da primeira metade do século XIX, os matemáticos alemães estiveram bem à frente dos de outras nacionalidades no que se refere à Análise e à Geometria, mas, quando se trata da Álgebra, podemos dizer que essa foi quase um monopólio britânico. No que se refere à Inglaterra, destacamos, nesse período, a criação pelo governo do *Trinity College* (Cambridge), da *Analytical Society* liderada por um grupo de estudantes – como George Peacock (1791-1858)<sup>26</sup> e Charles Babbage (1791-1871)<sup>27</sup> – e a *British Association for Advancement of Science* (conduzida por figuras importantes como Augustus de Morgan). Tais fundações, aliadas à quebra do isolamento inglês<sup>28</sup>, contribuíram fortemente para a virada da Matemática inglesa que, nessa época, passou a ser o centro da produção matemática.

Já quanto ao surgimento de jornais e periódicos, Smith (1906) destaca os primeiros números do jornal francês da *l'École Polytechnique* (estabelecido em 1796), o *Journal für die reine und angewandte Mathematik* de Crelle (1826), o *The Cambridge Mathematical Journal* (1839) e o *Cambridge and Dublin Mathematical Journal* (1846). Além desses veículos, surgiram também diversos periódicos como: o *Nouvelles Annales de Mathématiques* (1842), *Archiv der Mathematik* de Grunert (1843), *Annali di Scienze Matematiche e Fische* de Tortolini (1850), *Zeitschrift für Mathematik und Physik* de Schlömilch (1856), o *Quarterly Journal of Mathematics* (1857) e o *Giornale di Matematiche* de Battaglini (1863). Nesse sentido, Eves (2004) também coloca que:

A necessidade de periódicos para a divulgação imediata de novas descobertas científicas e matemáticas foi sendo sentida crescentemente, alcançando hoje essa forma de literatura proporções enormes. Segundo estimativa, antes de 1700 havia apenas dezesseis periódicos que estampavam artigos matemáticos, o primeiro deles surgido em 1665. No século XVIII apareceram 210 desses periódicos, e no século XIX o número de novas revistas dessa natureza alcançou 950. (EVES, 2004, p. 564).

O surgimento de tais veículos de comunicação influenciou, de forma especial, a grande expansão e qualidade do conhecimento matemático produzido no século XIX. Realmente, o aparecimento desses veículos proporcionou uma maior divulgação dos trabalhos produzidos o que, por sua vez, acredita-se ter estimulado os pesquisadores a produzirem mais (expansão e quantidade). Ressaltamos que a publicação nesses jornais e periódicos rendia,



muitas vezes, prêmios concedidos por sociedades como a *Royal Society* e universidades como Oxford (por exemplo, o título de doutor *honoris causa*), em reconhecimento do valor das pesquisas dos autores. Do mesmo modo, cremos que o surgimento desses veículos de comunicação, junto às sociedades científicas, possibilitou um intercâmbio de ideias, permitindo sugestões e chamando atenção para novas áreas. (qualidade).

Apoiando-nos no fato de que somos frutos de nosso meio, encerramos nosso diálogo verificando a intimidade da produção matemática de um período com as transformações sociais ocorridas na referida época. Acreditamos que o alcance da potencialidade de uma ciência, particularmente da Matemática, não ocorre à revelia das mudanças e exigências da sociedade, tampouco é fruto somente de sua época, mas recebe também influência dos períodos precedentes. De modo similar ocorre com o ensino o qual creditamos que não pode ser considerado à parte dessas questões sociais, históricas e epistemológicas.

Especialmente, no século XIX, a espinha dorsal do contexto foi marcada pelo processo industrial o qual inspirou a valorização da ciência e o aprofundamento no tocante à Matemática. Tantas foram as influências que, atualmente, dizemos que o século XIX merece uma atenção especial quando falamos de Matemática. Segundo Boyer (1974), este centenário deve ser considerado como a **idade áurea** da Matemática, haja vista que os cem anos que compreendem o século XIX apresentam um crescimento matemático que superou a soma total de produtividade dos períodos precedentes, tanto em quantidade quanto em qualidade. Além disso, o conjunto dessas transformações, como a especialização e redistribuição geográfica renderam à Matemática transformações radicais que mudaram não só a aparência como também as definições matemáticas. O próprio conceito do que é essa ciência mudou em decorrência de diferentes discussões e concepções ocorridas no período.

68

## 5. Considerações finais

○ presente trabalho se encerra sem a pretensão de esgotar o tema proposto, tampouco de fornecer uma receita para os professores adotarem em suas salas de aula, mas com a finalidade de proporcionar ao leitor o início de uma reflexão sobre sua prática, enquanto educadores matemáticos, mediante a elucidação da relação entre a produção de conhecimento matemático, em



seu período de ápice, e as transformações sociais que envolveram o contexto daqueles que a produziram, bem como pela identificação de que uma Matemática mais produtiva e significativa se deu imersa na aliança do caráter prático e abstrato, assim como pela íntima relação com o meio.

Um olhar para este diálogo aspira suscitar um exemplo que a história da Matemática tem a nos ensinar ao revelar que a sua própria produção de conhecimento está intimamente ligada ao contexto, da mesma forma que a Matemática escolar tende a ser mais significativa se ligada ao cotidiano do aluno. Outra lição da idade áurea da Matemática é a desmistificação do conceito de Matemática ainda tão atrelado aos números.

Freire corrobora esse pensamento ao declarar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39). Dessa forma, reconhecemos a importância de o professor de Matemática refletir sobre suas concepções e sua ação pedagógica, como meio de intervenção e melhoria do ensino.

Neste sentido, entendemos que essa reflexão não deve ser ingênua, mas munida de pressupostos teóricos, que fomentem a atuação docente e contribuam para que o professor de Matemática se situe e se descubra, através de uma reflexão crítica sobre a concepção do que seja a Matemática, bem como da influência dessa convicção em sua prática educativa.

## Notas

- 1 **Spirit of Age** consiste num momento que estava **maduro** para uma invenção particular ou descoberta e que quaisquer cientista ou matemático que viveu durante este período poderia muito bem fazer inovações.
- 2 O discurso *Great Man* ou homem gênio é uma teoria que reivindica que descobertas e invenções são devidas simplesmente a gênios individuais.
- 3 Habitantes dos burgos (cidades). Entretanto, vale salientar que esta palavra ganhou outra acepção com o trabalho de Karl Heinrich Marx (1818-1883) para o qual, burguesia, quer dizer os donos dos meios de produção. Para mais detalhes sobre Marx ver Ruiza, Fernández, Tamaro e Durán (2007).
- 4 Para mais detalhes ver Braga Filho (2007).
- 5 Para mais detalhes biográficos ver John (2007).
- 6 Para mais detalhes, ver Eli Whitney (2007).



- 7 Segundo Schmidt (1999), em [17-], surgiu uma nova fonte para movimentar as máquinas. O operário, matemático e engenheiro escocês James Watt (1736-1819) criou a primeira máquina a vapor realmente eficaz que basicamente buscava botar o carvão em brasa para aquecer a água até que ela produzisse muito vapor que se expandia e contraía dentro de um cilindro de metal fazendo a máquina girar.
- 8 Para mais detalhes ver Eli Whitney (2007).
- 9 Segundo Fernandes (2002b), além de clérigo, Cartwright foi poeta e inventor.
- 10 Segundo Henry ..., (2007), o processo de fabricação do aço Bessemer está relacionado ao engenheiro e inventor do Reino Unido Sir Henry Bessemer (1813-1898).
- 11 Para mais detalhes biográficos ver Loures (2007).
- 12 Mais detalhes ver Robert ... ([200-]).
- 13 Para mais detalhes, ver George ... ([200-]).
- 14 Ver o site Netsaber ... ([2007]).
- 15 Para mais detalhes biográficos, ver Louis ..., ([200-]).
- 16 Consultar o site Criptografia ..., (2005), para mais detalhes.
- 17 A expressão **madureza** da Matemática é usada por Fossa (2004) para se referir à Matemática do século XIX.
- 18 Mais detalhes ver o artigo **Um olhar que não se apegue a generalizações** de Sousa e Anjos (2006).
- 19 No século XIX, houve a aceitação de que não apenas existiam os números racionais (naturais, inteiros e fracionários ou decimais), mas também deviam ser admitidos os números imaginários, complexos ou incomensuráveis.
- 20 Ver Fossa e Sousa (2004).
- 21 Ver Tibúrcio ([200-]).
- 22 Para mais detalhes ver artigo e-escola ..., ([200-]).
- 23 Dados biográficos segundo o site Nikolai ..., ([200-]).
- 24 De fato, não é tão claro como parece no texto, pois embora tenha havido a publicação inicial de Lobachevsky, esta não foi única no ramo já que Johann Bolyai (1802-1860) também deu sua contribuição e, mais especialmente ainda, ressaltamos que há indícios de Carl Friedrich Gauss (1777-1856) também ter trabalhado, mas não publicado, no assunto. (ver o site A NOVA ..., [200-]).
- 25 Para mais detalhes ver Martins, Gaspar, Andrade e Bruno (2001).
- 26 Segundo Connor; Robertson (1996).
- 27 De acordo com Charles ..., ([200-]).
- 28 Durante muitos anos, a Matemática inglesa esteve estéril ou atrasada por isolar-se e não assumir a Matemática de outros (especialmente pela disputa da fundação do Cálculo, entre Newton e Leibniz). Boyer (1974) explicita que, enquanto os matemáticos continentais estavam



desenvolvendo a representação gráfica dos números complexos, na Inglaterra havia protestos de que mesmo os números negativos existissem. Com ajuda de um grupo de jovens de Cambridge houve a virada da Matemática inglesa e a quebra do isolamento inglês que fez com que os matemáticos deixassem de trabalhar como em um vaso fechado e passassem a aceitar a Matemática produzida por outros.

## Referências

BOLYAI, Johann. **A nova geometria**. [200-]. Disponível em: <[http://educacaomatematica.vilabol.uol.com.br/hismat/a\\_nova\\_geometria.htm](http://educacaomatematica.vilabol.uol.com.br/hismat/a_nova_geometria.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2007.

BOYER, Carl B. **História da matemática**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1974.

BRAGA FILHO, Washington. **Sobre as máquinas térmicas**. [2007]. Disponível em: <<http://leblon.mec.puc-ruo.br/~wbraga/fentran/termo/hist4.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

CARMO, Sonia Irene Silva de. **História**: passado e presente: a consolidação do capitalismo e o Brasil império. São Paulo: Atual, 1997. (v. 3).

CHARLES, Babbage. The free encyclopedia. [200-]. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Babbage](http://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Babbage)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

CONNOR, John J.; ROBERTSON, Edmund F. **George Peacock**. Disponível em: <<http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Mathematicians/Peacock.html>>. Acesso em 23 ago. 2007.

CROUZET, Maurice. **História geral das civilizações**: o séc. XIX: o apogeu da civilização Européia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. (v. 13).

CAUCHY, Augustin Louis. E-escola: universidade técnica de Lisboa. Disponível em: <[www.e-escola.pt/site/personalidade.asp?per=18](http://www.e-escola.pt/site/personalidade.asp?per=18)>. Acesso em: 28 mar. 2007.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

FERNANDES, Carlos. **Só biografias**: James Hargreaves. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JamesHarg.html>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Só biografias**: Edmund Cartwright. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EdmunCat.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2007.



FOSSA, John Andrew; SOUSA, Giselle Costa de. A idade de ouro da matemática e a era booleana. In: SEMINÁRIO PESQUISA DO CCSA, 10., 2004, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2004.

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

GEORGE, Stephenson. **The free encyclopedia**. Disponível em: <[http://www.pt.wikipedia.org/wiki/George\\_Stephenson](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/George_Stephenson)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

HENRY, Bessemer. **The free encyclopedia**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Henry\\_Bessemer&oldid=6656381](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Henry_Bessemer&oldid=6656381)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

JOHN, Kay. **The free encyclopedia**. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Kay\\_\(flying\\_shuttle\)](http://en.wikipedia.org/wiki/John_Kay_(flying_shuttle))>. Acesso em: 23 ago. 2007.

LOUIS, Jacques Mande Daguerre. **The free encyclopedia**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis\\_Jacques\\_Mand%C3%A9\\_Daguerre](http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Jacques_Mand%C3%A9_Daguerre)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

LOURES, Carlos. **Vidas lusófonas**. Disponível em: <[http://www.vidaslusofonas.pt/napoleão\\_bonaparte.htm](http://www.vidaslusofonas.pt/napoleão_bonaparte.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

72 MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHALE, Desmond. **George boole: his life and work**. Dublin: the George Boole Press, 1985.

MARTINS, Alda; GASPAR, Alice; ANDRADE, Cristina; BRUNO, Maria João. **George Cantor**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm25/cantor.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

MONTALVÃO, Albert; Suriane, Rogério Massaro; Rosamiglia, Márcia Esther; Silva, Roberta; Costa, Suely; Guimarães, Torrieri; Silva, Miriam Gomes da; Facundini, Anselmo; Reis, Cleide Perini; Gallo, Guarany; Olszewer, Daniel. **Escola viva: programa de pesquisa e apoio escolar: o tesouro do estudante**. São Paulo: Meca, 1998.

NAGEL, Ernest. **Studies in the history of ideas: impossible numbers: a chapter in the history of modern logic**. Columbia: University Press, 1935. (v. 3).

NETSABER **Biografias**. Disponível em: <[http://www.netsaber.com.br/biografias/ver\\_biografias\\_c\\_1733.html](http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografias_c_1733.html)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

NIKOLAI IVANOVICH LOBACHEVSKY. Disponível em: <<http://www.lobachevsky.com>>. Acesso em: 28 mar.2007.



ROBERT, Fulton. **The free encyclopedia**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Robert\\_Fulton&oldid=6727727](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Robert_Fulton&oldid=6727727)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

RUIZA, Miguel; FERNÁNDEZ, Tomás; TAMARO, Elena; DURÁN, Marcel. **Biografías y vidas**. Disponível em: <[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/marx\\_karl.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/marx_karl.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999. (v. 3).

SMITH, David Eugene. **Mathematical monographs**: history of modern mathematics. 4. ed. London: Chapman and Hall limited, 1906.

SOUSA, Giselle Costa de; ANJOS, Marta Figueredo dos. Um olhar que não se apegue à generalização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 10., 2006, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2006.

STRUJK, Dirk Jan. **A concise history of mathematics**. 3. ed. New York: Dover Publications, 1967.

The Royal. **Society**: medals. Disponível em: <<http://www.royalsoc.ac.uk/awards/medals>>. Acesso em: 16 fev. 2004.

TIBÚRCIO, Carlos Eduardo. **Leonhard Euler**. Disponível em: <<http://www.ime.unicamp.br/~calculo/módulos/history/euler/euler.html>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

VERGANI, Teresa. **A surpresa do mundo**: ensaios sobre cognição, cultura e educação. Natal: Editorial Flecha do Tempo, 2003.

Whitney, Eli. **The free encyclopedia**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Eli\\_Whitney](http://pt.wikipedia.org/wiki/Eli_Whitney)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

Profa. Dra. Giselle Costa de Sousa  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Matemática  
Centro de Ciências Exatas e da Terra  
Grupo de Pesquisa Matemática e Cultura  
E-mail | [giselle@ccet.ufrn.br](mailto:giselle@ccet.ufrn.br)

Recebido 30 dez. 2008

Aceito 25 maio 2009



# A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional

The professional insertion of the young people in times of technological and organizational innovation

Mariléia Maria da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina

## Resumo

A partir de um breve estudo da literatura francesa sobre a inserção profissional, apresento elementos que possam contribuir para a problematização da inserção profissional de jovens no Brasil, em um momento de profundas mudanças na relação capital-trabalho. As dificuldades de inserção profissional expressam as relações produzidas no âmbito do capital. Portanto, a noção de inserção profissional, em tempos de "flexibilização das relações de trabalho", perde seu status e se reduz ao mero ingresso no mercado de trabalho. Essa equivalência de termos é um indicativo evidente do quanto as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo, sob o discurso da globalização, tornam-se ainda mais solapadas. Assim, a inserção profissional não pode ter uma definição *a priori*, pois se trata de uma construção social, devendo ser apreendida a partir das relações que os homens estabelecem entre si nos diferentes momentos históricos.

Palavras-chave: Inserção profissional. Jovens. Relações sociais.

## Abstract

Since the brief study of the French scientific texts about the professional insertion, I intend to present elements which may contribute to the problematization about the professional insertion of young people in Brazil, at a moment that deep changes occur in the capital-work relation. The difficulties in the professional insertion express the relations produced in the capitalist ambit. Therefore, the notion concerning to the professional insertion, in times of "flexibilization of the labor relations", lost its status and was reduced to the mere entry into labor market. This equivalence of terms is an evident indicative of the labor conditions in the contemporary capitalism, under the speech about globalization, they become still more deteriorated. Thus, the *professional insertion* shouldn't have one definition without a context, because it is a social creation, that must be grasped since the relations which mankind establish among itself in the different historical moments.

Keywords: Professional insertion. Young people. Social relations



## Introdução

No Brasil, é escasso o debate sobre a inserção profissional. Isso impede constituir um campo de pesquisa plenamente consolidado. Essa escassez também pode estar relacionada ao lugar, em termos de prioridade, que o tema ocupa nas políticas sociais, cuja tônica tem se direcionado para um conjunto de “ações focalizadas” e contingenciais, em detrimento de uma concepção universalista de direitos sociais. Diferente parece ser a experiência europeia, sobretudo a francesa, ao menos no que diz respeito a certo acúmulo de pesquisas relacionadas à questão da inserção profissional.

Existe na França, desde a década de 1970, o Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação (CEREQ), cuja finalidade é analisar o impacto das questões relativas à formação no mercado de trabalho, sobretudo a relação entre o sistema de ensino e o setor produtivo. O CEREQ tem uma tradição de pesquisa voltada para o acompanhamento longitudinal das condições de ingresso no mercado de trabalho dos jovens egressos do sistema de ensino. Embora criticado por seu passado histórico de reiteração das políticas adaptativas aos requerimentos do setor produtivo, sua atuação tem contribuído para a elaboração de um conjunto de dados ao longo das últimas décadas.

É possível afirmar que as discussões sobre a problemática da inserção profissional dos jovens na França, se comparadas às que ocorrem no Brasil, apresentam-se mais substanciais, tanto em qualidade quanto em quantidade. Sem desprezar o mérito dos pesquisadores no Brasil, o fato é que naquele país o acesso às pesquisas de diversas naturezas e o acúmulo de experiências na área possibilitam a consolidação de um campo de investigação que, no momento atual – em que o desemprego e a precarização nas relações de trabalho aumentam –, tem permitido maior visibilidade da situação profissional dos jovens com diferentes níveis de escolaridade e formação, bem como da origem de distintos segmentos sociais.

Neste artigo pretendo apresentar brevemente alguns elementos, a partir da literatura francesa,<sup>1</sup> que possam contribuir para a problematização da inserção profissional de jovens no Brasil, em um momento de profundas mudanças na relação capital-trabalho, dentre as quais se destacam o desemprego e a precarização das condições de trabalho.



Na primeira parte, retomo brevemente alguns pesquisadores franceses que se debruçaram sobre a questão da inserção profissional, considerando-a sob diversos enfoques, desde uma perspectiva histórica aos processos mais atuais de inserção profissional, sua relação com a escola, o mundo produtivo e as políticas governamentais. Na segunda parte, à luz desse referencial, procuro evidenciar os limites sob os quais tal discussão se apresenta no Brasil e a necessidade de se avançar sobre a problemática.

## 1. A inserção profissional na França e no Brasil: considerações iniciais

Os estudos franceses sobre a questão da inserção profissional dos jovens situam-se tanto na perspectiva quantitativa, por exemplo o acompanhamento longitudinal de uma amostra de jovens em diferentes momentos da trajetória após a saída do sistema de ensino (CHARLOT; POTTIER, 1989; MARTINELLI; SIGOT; VERGNIES, 1997, MONCEL; ROSE, 1995), como de natureza qualitativa, por meio de entrevistas com jovens que buscam uma inserção no mercado de trabalho. (TROTIER; LAFORCE; CLOUTIER, 1997). Por uma ou outra via de análise, o fato é que ambas as abordagens combinadas resultam no mapeamento de diversos aspectos envolvendo a entrada do jovem na vida ativa.

Muitos trabalhos abordam a questão da inserção profissional de maneira mais ampla, realizando comparações entre os diferentes tipos de diplomas, de emprego, e origem social. Verificam-se, além dos clássicos estudos sobre origem social e escolaridade<sup>2</sup>, trabalhos que procuram evidenciar a complexidade das relações estabelecidas entre as estratégias de inserção profissional e a utilização das redes sociais como mecanismo credenciador na procura por um emprego. (MARTINELLI; VERGNIES, 1999, MARRY, 1983, DUPREZ; GRELON; MARRY, 1991, DEGENNE; FOURNIER; MARRY; MOUNIER, 1991). Ainda é possível citar os autores que se dispõem a conhecer as representações que os jovens têm da sua própria inserção. (TROTIER; LAFORCE; CLOUTIER, 1997).

Atualmente parece haver certo predomínio de pesquisas que buscam refletir sobre a situação dos jovens considerados mais "vulneráveis" aos efeitos reestruturadores do mercado de trabalho, sobretudo os filhos de imigrantes e



pertencentes aos meios sociais menos favorecidos economicamente. Nessa linha, destacam-se os estudos sobre violência, racismo, drogas, e as respectivas políticas governamentais destinadas a esse segmento (MAUGER, 2001, WERQUIN, 1997).

De acordo com Trottier (1998), o ingresso do jovem na vida ativa constitui um campo de pesquisa extremamente controverso. É possível distinguir dois tipos de pesquisa sobre a inserção profissional. Uma que parte de uma análise interna do sistema educativo, em que é investigada a trajetória escolar dos alunos – nessa ótica, o sistema educacional é percebido como uma “agência” na qual são realizadas “seleções” e “triagens” dos indivíduos na estrutura das ocupações, assim, buscam identificar a gênese das desigualdades escolares e apreender as relações entre desigualdade escolar e social, mobilidade e estratificação social. Já o segundo tipo de abordagem centra seu interesse nas saídas do sistema educativo e o ingresso no mercado de trabalho – com origem nos anos de 1970, inicialmente tais pesquisas foram elaboradas com o fito de responder às necessidades de gestão e planejamento das instâncias governamentais e das instituições de ensino.

A crise dos anos 1980 põe em xeque essa visão de adequação formação/emprego, ganhando destaque os estudos das trajetórias profissionais, cuja perspectiva visa resgatar a diversidade nos modos de inserção profissional, buscando a interação entre trajetórias biográficas e contextos estruturais. (DEMAZIÈRE; DUBAR, 1997).

Atualmente na França existem muitos estudos sobre as saídas do sistema escolar e o ingresso no sistema produtivo, o que de certa maneira serve para monitorar o setor produtivo e estabelecimentos de ensino sobre as futuras demandas e “entregas” de formandos. Porém Trottier (1998), concordando com Tanguy (1997), acrescenta que os estudos existentes são mais descritivos do que explicativos, e mais repetitivos do que cumulativos. Portanto a vinculação às práticas estatais acaba por confirmar mais do que interrogar. Entretanto, avalia Trottier, outras abordagens têm surgido mais recentemente e, de certa maneira, vão se contrapor a essa visão.

Para Dubar (1999), o debate sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, assim como na sociedade, constitui objeto de pesquisas, na França, desde os anos de 1970. Anteriormente, a inserção era definida como um problema psicológico relacionado a um estado do desenvolvimento



do adolescente ou a patologias diversas da adolescência. (PIAGET, 1964, DEBESSE, 1962 apud DUBAR, 1999).

Porém, é com o aumento do desemprego na França que as discussões sobre inserção profissional e as políticas de ajuda à obtenção ao emprego ganham mais destaque e passam a contemplar a ideia de exclusão social. Pondera Dubar (1999) que, apesar dos estudos sociológicos sobre o ingresso dos jovens na vida ativa e dos estudos sobre transição da escola ao mercado de trabalho terem permitido o acúmulo de conhecimentos empíricos numerosos e relativamente cumulativos, ainda não há um conceito preciso sobre inserção.

Além da polissemia do termo, há que se ter em conta os pontos de vista sobre a crise do trabalho e as mutações do emprego, que se apresentam de tal modo divergentes, que é possível falar que existe, no atual momento na França, uma teoria sociológica da inserção.

Sobre as políticas governamentais destinadas a solucionar a questão do desemprego entre os jovens, Verquin (1997) aponta que há muitos estudos que questionam a efetividade das medidas, já que, muitas vezes, acabam por ajudar aqueles jovens mais “preparados”. Partindo de resultados de três pesquisas realizadas pelo CEREQ em torno dos jovens menos diplomados, a autora verifica o papel dos dispositivos<sup>3</sup> de inserção em relação ao desemprego e considera que tais medidas de inserção têm se tornado um instrumento de regulação da inserção profissional nos últimos dez anos, tanto em termos individuais (trajetórias) quanto na evolução do tempo de preparação dos jovens desempregados.

Ela entende que esses dispositivos podem se inspirar em dois grandes grupos de ideias. O primeiro seria aquele preocupado em corrigir as deficiências dos jovens quando ainda estão fora da empresa, tendo em vista a impossibilidade dos empregadores de arcar com os custos da qualificação – os jovens teriam, então, certa vantagem em relação ao adulto experimentado. O segundo grupo seria aquele a favor de medidas que poderiam favorecer certa economia na busca por um emprego. Assim, a remuneração, durante o período em que estivesse usufruindo da medida, funcionaria como espécie de subvenção na procura por uma ocupação. No entanto, observa a autora, em momentos de maior dificuldade de emprego, essas políticas não são mais do que substitutos temporários de empregos.



Existe uma visão de que esses dispositivos de emprego para os jovens teriam um papel formador, considerando que certas medidas de inserção acabariam por promover um contato dos jovens com o mercado de trabalho num tipo de atividade à margem da esfera dos empregos regulares, contribuindo para despertar o interesse por essas atividades. Num outro sentido, os empregos de inserção funcionariam como espécie de redistribuidor das desigualdades iniciais do diploma, de sucesso escolar, social, e de competências. Em outros termos, trata-se de administrar a fila de espera aos empregos regulares de tal modo a evitar a criação de grupos de excluídos por estarem muito tempo fora do mercado de trabalho, garantindo para cada grupo um nível de empregabilidade compatível com as exigências do recrutamento.

A situação dos jovens com diploma em nível superior, embora pareça menos precária, tem demonstrado grande fragilidade. Moncel; Rose (1995), apoiando-se em dados do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos (INSEE) e do CEREQ, revelam que os jovens graduados apresentam maiores problemas com relação à estabilização e reconhecimento de suas qualificações do que propriamente à inserção. E no que diz respeito aos salários, em média, os seus são superiores aos salários recebidos pelos grupos mais jovens. No entanto, reiteram os autores, os diplomados do ensino superior em diferentes períodos que englobam a década de 1990, sofreram uma piora das condições de ingresso no mercado de trabalho francês. Essa análise também foi confirmada por Pottier (1992).

Martinelli e Vergnies (1999), analisando uma pesquisa retrospectiva do CEREQ, realizada em dezembro de 1994 e janeiro de 1995, sobre os primeiros anos da vida profissional dos egressos da universidade em 1992, argumentam que o aumento do número de egressos do ensino superior se acentua desde 1988, porém os empregos sofrem uma estagnação, o que os coloca numa situação de maior vulnerabilidade em relação ao desemprego, ainda que sua inserção seja mais favorável do que a dos concluintes do ensino secundário.

No que diz respeito às condições de trabalho e salário, os autores revelam que a precariedade dos primeiros empregos é mais intensa, o acesso aos postos de *cadres*<sup>4</sup> tem se tornado menos frequente no início da carreira e os salários diminuíram.



No final da década de 1980 e início de 1990, certa recuperação econômica provocou uma corrida por parte das empresas para recrutar os jovens mais bem diplomados, o que veio a favorecer particularmente os egressos do ensino superior. Porém, a situação não demorou muito a se deteriorar: o número de diplomados continuou crescendo, sobretudo daqueles oriundos das faculdades de comércio e engenharia, incentivadas a ampliar seus efetivos como forma de atender às previsões de contratações. Isso aconteceu de tal forma que, nos anos seguintes, houve dificuldades para acomodar esse contingente crescente.

No Brasil não temos uma tradição de estudos objetivados a monitorar a saída dos jovens do sistema de ensino e o seu ingresso no mercado de trabalho. Isso se daria a partir de grupos de pesquisas amplamente consolidados e de abrangência nacional, especialmente quando se trata de iniciativas governamentais, que poderiam fornecer ao menos a infra-estrutura básica em que os pesquisadores pudessem se apoiar.

Essa ausência traz prejuízos de ordem quantitativa – estatísticas sobre a especificidade juvenil em termos de escolarização, trabalho, e outros aspectos – e, em decorrência dela, a dificuldade de análises mais aprofundadas que pudessem contribuir para o fortalecimento de estudos sociológicos sobre a juventude.

Os estudos existentes no país podem ser entendidos como empreendimentos individuais de pesquisadores, geralmente vinculados a instituições de ensino, ou ainda por parte dessas quando interessadas em mapear o perfil de sua clientela, casos mais comuns no nível superior<sup>5</sup>. Dentre os estudiosos que se propõem a analisar a temática da juventude numa perspectiva mais abrangente, geralmente relacionada às novas formas de socialização e à relação com a escolaridade e o trabalho, muitos tomam como base a literatura francesa. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000).

A exemplo de Pochmamm (1998), que, apoiado nos estudiosos franceses, aponta que no Brasil o aumento do desemprego entre os jovens desde os anos de 1990 tem provocado uma profunda alteração no padrão de inserção ocupacional dos jovens. O autor refere-se à inserção profissional como um termo reservado aos indivíduos que jamais pertenceram à população ativa num momento anterior ao seu ingresso. (VERNIÈRES, 1997).



Trata-se, portanto, da passagem da inatividade para a atividade. Esse momento está relacionado a três componentes: término dos estudos, ingresso no mercado de trabalho e formação de uma nova família. (TROTIER, 1998). Diante da impossibilidade de ingresso no mercado de trabalho, esse tripé encontra-se substancialmente alterado: os jovens tendem a permanecer mais tempo na casa dos pais – devido à dificuldade em conquistar autonomia financeira –, assim como têm resistido à ideia de constituição de uma nova família, e retardam a saída da escola, tida como uma alternativa frente ao desemprego. (GALLAND, 1991).

No entanto, levando em consideração a sincronia existente entre os três componentes citados acima, é preciso perguntar em que medida, no Brasil, podemos fazer referência à constituição de uma passagem da inatividade para a atividade?

Porém, pode-se observar que a constituição de um novo núcleo familiar parece ser uma característica que vem marcando também os jovens brasileiros, um fenômeno que está diretamente vinculado às dificuldades de ingresso no mercado de trabalho. O jovem, tendo em vista os obstáculos que ele encontra para conseguir um emprego que lhe permita um mínimo de segurança para sustentar uma nova família ou a si, tende a protelar o casamento. Contudo, essa convergência com o que aponta a literatura francesa merece cuidado, quando nos referimos ao Brasil, haja vista as diferenças sociais e culturais que envolvem a juventude no Brasil. Tal tema é bastante complexo e tem atualmente se destacado na literatura nacional. (SOUSA, 1999).

Com relação ao alongamento dos estudos como mecanismo de enfrentamento das dificuldades de inserção profissional, mais uma vez é prudente avaliar de que jovens estamos falando. Dois aspectos devem ser considerados no que se refere ao fenômeno “alongamento”. Em primeiro lugar, é certo que a população escolarizada no Brasil na atualidade é superior, em termos proporcionais a décadas anteriores, o que não significa que tenhamos alcançado níveis razoáveis de incorporação demandados pela população em idade escolar. Assim, ao apontar para um “alongamento da escolaridade” no Brasil, é preciso considerar que estamos falando em termos estatísticos de um contingente significativamente inferior quando comparados com os dados que compõem a realidade francesa.



Em segundo lugar, tal alongamento visto como um substituto da inserção no mercado de trabalho – ou seja, os jovens por falta de oportunidades ocupacionais acabam investindo nos estudos e esticando seu tempo de permanência na escola – exige um cuidado redobrado, uma vez que, mesmo entre os que conseguem alcançar níveis mais altos de escolaridade, é expressiva a quantidade dos que mantêm, concomitantemente aos estudos, algum tipo de inserção no mercado de trabalho, ainda que em situação provisória. Para muitos, é a própria permanência em alguma atividade que lhes propicia um rendimento financeiro, a garantia de poder dar continuidade aos estudos. Para outros, o trabalho pode estar relacionado menos a um imperativo financeiro e mais a aspectos ligados a experiências, sociabilidade e outros. (MADEIRA, 1986; CARDOSO; SAMPAIO, 1994). Tanto numa quanto na outra categoria, o desempenho de alguma atividade remunerada se coloca como estratégia cada vez mais combinada com os estudos.

Entendo que a exclusividade aos estudos como forma de adiamento do confronto com o mercado de trabalho possa ser utilizada por uma parcela reduzida da população universitária, evidentemente entre os jovens pertencentes a famílias com maiores recursos financeiros. Já que mesmo entre esses é frequente a presença no mercado de trabalho<sup>6</sup>, acabo chegando à consideração de que o alongamento da escolaridade se apresenta de maneira diferenciada entre os jovens no Brasil.

Permanecer na escola parece significar para os jovens uma estratégia para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho, seja por acreditarem estar se capacitando para o atendimento às demandas do setor produtivo, ou por estarem interessados na aquisição de um diploma que os coloque num patamar diferenciado em relação a uma boa parcela que não consegue, sequer, obter a escolaridade mínima. Segundo Pochmann,

[...] a escola parece se transformar, algumas vezes, em uma espécie de refúgio temporário do jovem diante do quadro de generalizada escassez de emprego, [...] uma estratégia oculta de disputa por uma vaga, uma das marcas do novo padrão instável e competitivo de inserção ocupacional. (POCHMANN, 1998, p. 24).

Ressalto que, entre os jovens portadores de diploma de graduação, a continuidade dos estudos tendencialmente é acompanhada pela presença no mercado de trabalho. Portanto, não são situações excludentes. E isso



representa um paradoxo: quanto menores são as possibilidades dessa parcela escolarizada de ingressar no setor produtivo em conformidade com os “benefícios” prometidos pela titulação – ou seja, emprego garantido, maiores salários, melhores condições de trabalho –, maior é o empenho dela em antecipar as etapas (trabalhar antes da conclusão do curso), ingressando no mercado de trabalho mesmo que em condições julgadas aquém das suas aspirações e, concordando com Pochmann (1998), ocupando os empregos destinados aos jovens com menor escolarização.

De acordo com Tanguy (1997), o adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho é um fenômeno geral, que atinge de modo especial à França, cujo índice de atividade entre os jovens diminuiu sensivelmente. As políticas educativas e de inserção têm sido orientadas para o prolongamento dos estudos como forma de conter as demandas para o setor produtivo. No entanto, a autora adverte sobre as diferentes situações que envolvem o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, pois o desemprego é desigual e segregativo, integrando o processo de constituição da estratificação do próprio assalariado.

Considero que talvez pudéssemos falar não de uma inserção profissional, mas de *reinscrições*, quando tomamos a realidade dos egressos do ensino superior. O contato com o mercado de trabalho faz parte da constituição do perfil do aluno universitário, e é, em certas circunstâncias, a condição essencial para que outras etapas se cumpram, porém, não a partir de um movimento linear, automático<sup>7</sup>, maquinal.

Sinteticamente, poderíamos dizer que o efeito “antecipador” da ida para o mercado de trabalho, juntamente com o efeito “retardador” da saída do sistema de ensino, pertencem ao mesmo processo que tende a caracterizar a inserção profissional dos jovens no Brasil. (SILVA, 2004).

## **2. Inserção profissional e inserção no mercado do trabalho: a equivalência forjada**

Seja em se tratando de jovens com baixo ou alto nível de escolaridade, o fato é que o desemprego juvenil tem alterado profundamente o processo de inserção profissional. Para Charlot e Glasman (1999), há um consenso entre os pesquisadores de que a inserção é cada vez mais um processo



que se alonga, e não mais um momento da história do indivíduo. Para que se compreendam os atuais processos de inserção profissional, os autores sugerem modelos “tipos-ideais” que configurariam a entrada no trabalho em uma perspectiva histórica, assim classificados: A) *Trabalhar*, B) *Ir trabalhar*, C) *Inserir-se*, D) *Engajar-se*.

A) *Trabalhar*: nesse modelo os autores retomam a noção de educação e formação profissional como inseparáveis. A criança, nesse período, século XIX, vive um universo unificado que se caracteriza pela não separação estrita entre o meio de vida e o meio de trabalho. A formação não é pensada como construção de competências, mas como domínio de atividades. A educação, por sua vez, não se apresenta como apropriação de conteúdos intelectuais, mas como domínio de sua vida e de suas relações com os outros. Nesse momento, a ideia de inserção não é pensada e não faz nenhum sentido. No máximo, alguns ritos de passagens que dizem respeito à tomada de responsabilidades sobre terras familiares ou o acesso ao status de mestre depois da realização de atividades relevantes. De todo modo, esses momentos não se colocam como a passagem de um mundo “fora do trabalho” para o “mundo do trabalho”.

84

B) *Ir trabalhar*: nesse momento, a figura tipo-ideal descrita anteriormente vai cedendo lugar a uma outra forma de relacionamento entre os saberes, a atividade profissional, e a inserção no mercado de trabalho. Esse processo ocorre primeiro nos meios urbanos, depois, aos poucos, atinge o meio rural. O que era antes unificado, dissocia-se: o espaço da vida e o espaço do trabalho. Surge um espaço-tempo profissional, não familiar, uma identidade profissional que se diferencia da identidade familiar. Ao mesmo tempo que o espaço da vida privada se “desprofissionaliza”, as relações afetivas no seio da família tornam-se mais evidenciadas.

A escola apresenta-se como espaço específico para a juventude, um lugar distinto da família e do trabalho, e que vai construir aprendizagens e disseminar valores. Assim, quando se fala de espaços dissociados, fica evidente a noção de passagem de um espaço para o outro. Nesse momento, ainda não se pode remeter claramente à ideia de inserção, porém ela já começa a ser esboçada.



De acordo com Charlot e Glasman (1999), tais dissociações não ocorrem num mesmo ritmo nos diversos setores de atividade, nem sem conflitos, e integram um movimento que tem início no fim da Idade Média e só termina com o fim da sociedade rural; que na França ocorre entre as décadas de 1950 e de 1960. As manifestações de resistência a essas separações não tardam a aparecer, especialmente nas camadas urbanas proletarizadas do século XIX, nas quais era comum a recusa do operário em sair da concubinação para se estabilizar numa “família”. Embora já operasse uma separação entre a vida e o trabalho, as ligações ainda permaneciam fortes entre o espaço familiar, a escola, e o mundo do trabalho.

C) *Inserir-se*: somente a partir da década de 1960 é que a questão da inserção vai se colocar verdadeiramente. Não mais se trata de entrar no mercado de trabalho por estar em idade de passar de uma fase a outra, mas pela necessidade de encontrar um lugar no mercado concorrencial a partir do momento em que sai do sistema escolar.

A democratização do ensino secundário e suas distintas ramificações, que vão desembocar em níveis diferentes na divisão social do trabalho – além da massificação da universidade na segunda metade dos anos 1980 e 1990, vão constituir um marco importante para a construção de um universo da escola e da juventude muito diferentes do mundo do trabalho. Desse modo, não mais se passa do espaço familiar para o espaço do trabalho, mas a correspondência está entre o sistema escolar e o mercado de trabalho. Isso significa não apenas uma passagem contínua, mas a ruptura de fronteiras.

Segundo Charlot e Glasman (1999), durante esse período, o desenvolvimento econômico na França possibilita a criação de novos empregos e uma transformação na estrutura familiar, essa definida como “mobilidade estrutural”. (THÉOLOTT, 1982 apud CHARLOT; GLASMAN, 1999). Dessa maneira, a posição que o jovem pode ocupar na divisão social e profissional está estritamente relacionada àquela que ele logrou ocupar no sistema escolar. A escola passa a ser vista não apenas como local de saberes e “saber-fazer”, mas também como um pré-posicionamento na hierarquia social.

D) *Engajar-se*: durante os anos de 1960 e 1970, a questão da inserção esteve associada à ideia de mobilidade social, resultante da melhor posição encontrada no mercado de trabalho; nessa perspectiva, havia lugar para todos, mesmo para os menos exitosos no sistema escolar. No entanto, a



partir do final dos anos de 1970, a realidade vai desmentir a ideia de “lugar para todos”. E isso é percebido mesmo para aqueles com diploma, o que coloca a noção de inserção num outro patamar: não mais se trata de conseguir o melhor lugar, mas antes, de obter um lugar, qualquer que seja.

Inserir-se não mais aparece como um momento em que se atravessa um limiar, mas como um período de passarelas que se deve ultrapassar até chegar à terra prometida. Em outros termos, a inserção não mais diz respeito “[...] a uma lógica de articulação de espaços onde as fronteiras estão misturadas, mas de uma lógica temporal de percursos.” (CHARLOT; GLASMAN, 1999, p. 21).

Para Charlot e Glasman (1999), o deslocamento dos jovens do universo profissional durante o período que se segue à sua saída do sistema escolar não é algo novo. Se antes caracterizava um período de procura por um emprego que mais bem correspondesse às suas aspirações, sendo, portanto, deslocamento voluntário, atualmente o que se percebe é que esses constantes deslocamentos lhes são impostos e travestidos de diferentes formas<sup>8</sup>, sempre marcados pela precariedade, insegurança e instabilidade. Para os autores:

86

O sujeito deve então se construir num mundo que se quer ‘fluido’, ‘flexível’, ‘intersticial’, pensável em termos de fluxos e de redes. Dito de outra forma, não pode mais se apoiar em referências fortes e seguras. A identidade social e profissional não é mais proposta através de figuras identificatórias que ilustram as diferentes fases de uma vida no trabalho, ela deve ser elaborada ao longo das ‘oportunidades’ que o jovem reencontra no percurso que é cada vez mais uma aventura. Atenção, no entanto, para não se enganar na interpretação: essa aventura é uma viagem sem bússola no meio de obstáculos mais do que a descoberta de grandes espaços. (CHARLOT; GLASMAN, 1999, p. 23, grifos no original).

Assim, referem-se à inserção dos jovens no mercado de trabalho, na atualidade, como um “verdadeiro percurso de combatentes” (CHARLOT; GLASMAN, 1999), que se apresenta sob três características: primeiro, o diploma garante cada vez menos o posicionamento na divisão social do trabalho – não é mais uma garantia, mas um recurso. Segundo, os custos de adaptação ao mundo do trabalho, e em particular ao emprego, não são mais considerados pela empresa, mas repassados à esfera pública por meio de estágios de diversas naturezas, ou para o próprio jovem. Terceiro, o jovem



não pode esperar encontrar um trabalho estável se ele não tem experiência profissional. Tal experiência se expressa na “empregabilidade”, ou seja, na capacidade do jovem de demonstrar seu engajamento pessoal na empresa e a interiorização de uma identidade profissional calcada não no trabalho em si, mas nas referências apresentadas pela própria empresa.

Nessa perspectiva, o jovem é impelido a forjar uma identidade profissional em um universo que não se apresenta com itinerários definidos; ao contrário, gera fortes constrangimentos. Ao jovem cabe construir uma subjetividade que o torne “empregável”. A questão é agravada, prosseguem os autores, porque o jovem não buscaria apenas uma ocupação, ele estaria interessado no *verdadeiro trabalho*<sup>9</sup>, ou seja, não apenas em prover necessidades materiais, mas numa forma de construir uma relação com o mundo, com os outros, e consigo.

No entanto, conforme pesquisa realizada com jovens graduados sobre suas expectativas profissionais (SILVA, 2008)<sup>10</sup>, a lógica que tem configurado a formação desses sujeitos, em nome das atuais inovações tecnológicas e organizacionais, tende a reduzir ainda mais o trabalhador aos desígnios do capital, ao ponto destes enxergarem o *mercado de trabalho como um fim em si mesmo*<sup>11</sup>. Trata-se, portanto, de uma visão utilitarista sobre o saber e uma noção economicista sobre o exercício profissional.

Nesse horizonte, considero que a noção de inserção profissional, em tempos de “flexibilização das relações de trabalho” – leia-se rebaixamentos salarial, contratos temporários, maior exigência qualificacional sem o equivalente de cargo e desemprego – parece equivaler a simples inserção no mercado de trabalho. Em outros termos, estar inserido profissionalmente, condição cada vez mais difícil de ser alcançada, perde seu status e se reduz ao mero ingresso no mercado de trabalho. Essa equivalência de termos é um indicativo bastante evidente do quanto as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo, sob o discurso da globalização, sociedade do conhecimento, entre outros, tornam-se ainda mais solapadas.

Dessa forma, reitero com Charlot e Glasman (1999) ao proporem uma retrospectiva da ideia de inserção profissional relacionando-a aos distintos tempos históricos, particularmente na França, quando colocam em questão a rigidez com que muitas vezes a noção é utilizada. A partir do momento em que não há uma contextualização histórica, corre-se o risco de imprimir à inserção



profissionais características que não mais lhe servem, uma perenização que retira o caráter dinâmico que a constitui.

Para além disso, a inserção profissional não pode ser atribuída à lógica economicista, enaltecida da capacidade individual de ingressar no mercado de trabalho a partir do mérito próprio, desconsiderando as barreiras impostas pelo sistema sociometabólico do capital. (MÉSÁROS, 2002). Mas ao contrário, deve ser apreendida dentro dessa mesma lógica do capital. Deve-se perguntar: Qual inserção para qual sociedade? O que é estar inserido em uma sociedade capitalista?

Se partirmos do entendimento de que o capital apresenta leis próprias que acabam por configurar certa disposição da mercadoria “força de trabalho” entre os que serão aproveitados e os que serão descartados, a ideia de “inserção” perde completamente seu pretensão *status* de neutralidade, independência, e autonomia, passando do campo das motivações individuais para o campo das relações sociais.

Considero que a inserção profissional não pode ter uma definição *a priori*, antes se trata de uma construção social, portanto, deve ser apreendida a partir das relações que os homens estabelecem entre si nos diferentes momentos históricos.

Na mesma linha de argumentação, depois de realizar uma análise sobre as políticas de inserção na França, Mauger (2001) questiona a ideia de inserção quando colocada em termos de empregabilidade. Ao retomar a própria origem da noção de inserção, revela que esta aparece no início dos anos de 1970 e está associada à pauperização e a jovens deficientes, inadaptados, e delinquentes. As políticas de inserção visavam, então, à promoção social: uma visão extremamente ligada ao catolicismo de um lado e à educação popular de outro.

Na segunda metade dos anos de 1970, o debate sobre os jovens é deslocado para a relação entre jovens, escola e trabalho. Nesse período, são apresentadas as primeiras medidas promovidas pelo Ministério do Trabalho e da Educação quando são criados os “Estágios de Inserção Social”. (MAUGER, 2001). No que concerne aos pobres, a educação permanente é apresentada como uma solução. Nesse momento, a inserção dos jovens passa a ser uma prioridade nacional e o debate é deslocado para a questão da ineptia dos jovens em atender às exigências da empresa.



Para Mauger (2001), a Lei do RMI<sup>12</sup>, promulgada em dezembro de 1988, marcaria a institucionalização da 2ª idade da inserção. O objetivo seria atender o excluído. Em certa medida essa nova fase representa a renúncia ao diagnóstico anterior – desajustamento das competências profissionais, cujo remédio seria a formação –, e se insere num contexto de liberalismo econômico no qual o desemprego é imputado à não-empregabilidade do próprio sujeito.

Ou seja, agora é menos a defasagem entre o título e o posto, e mais as disposições individuais dos sujeitos em estarem preparados para se inserirem. O que se pode afirmar é que a lógica econômica prevalece em detrimento da lógica educativa do momento anterior.

Assim, sustenta Mauger (2001), a classificação em categorias de “não-empregáveis” resulta na multiplicação de “empresas alternativas” e na predominância de contratos de ajuda ao emprego. “O espírito da empresa torna-se o princípio estruturante de todas as estratégias de intervenção social, a individualização torna-se o fio condutor das modalidades de inserção.” (MAUGER, 2001, p. 9).

No decorrer desse período, haverá todo um apelo por parte da mídia, que, alicerçada em dados estatísticos, irá evidenciar o aumento massivo do número de desempregados desde os anos de 1970.

Os contratos de trabalho de duração determinada (CDD), empregos em tempo parcial e outras situações de precariedade passam a compor o novo cenário para os jovens. A questão social, anteriormente focada neles, desloca-se para os “pobres”.

Segundo Mauger (2001), desde a segunda metade da década de 1970 foi criada uma série de dispositivos de ajuda ao emprego que podem ser classificados como fruto de uma política reparadora “à esquerda” de um governo “de direita”. E acrescenta que tais políticas, no fundo, acabam por permitir “a inserção dos inseridores”<sup>13</sup>, e mais ainda, “[...] a atenção para os excluídos do sistema escolar pelos relegados do sistema universitário.” (MAUGER, 2001, p. 9).

O autor reforça que o que está em jogo é a redefinição da visão legítima do desempregado e do desemprego pela noção de “não-empregável”, criando, dessa forma, um novo tipo de anormalidade: “o anormal da empresa”; ou seja, o sem-emprego, caracterizado por ser um inadaptado, um



deficiente social que precisa de uma readaptação para retornar ou ter acesso a um emprego.

Essa redefinição de desempregado faz coro com uma visão do mundo social dividida em “inclusos” e “exclusos”, o que favorece a destruição da concepção do mundo capitalista que se caracteriza pela divisão de classes sociais antagonicas. Nesse sentido, os dispositivos de inserção serviriam como instrumento de divisão e de desmoralização do mundo operário.

Na perspectiva do autor, tais dispositivos acabam por contribuir para a construção e estigmatização da “população problema”, assim como para o enquadramento de categorias de “não-empregáveis” em diversas classificações, convertendo as diferenças sociais em diferenças naturais. E para o jovem que se “beneficia” desses dispositivos de inserção resta se enquadrar no estatuto do “estagiário permanente” ou o “quase-empregado”, de tal forma que a consciência da ausência de futuro seja substituída pela idéia de um “futuro diferente”.

As categorizações apresentadas por Charlot e Glasman (1999), bem como as avaliações de Mauger (2001), quanto aos diferentes sentidos atribuídos à ideia de inserção profissional na França, quando se percorrem os diferentes contextos sociais – portanto, políticos e econômicos –, podem ser recuperadas para compreender como tal noção tem sido localizada no Brasil.

Embora não tenhamos, conforme já apontado, um conjunto de estudos que nos autorizem a definir com precisão, tampouco com mais profundidade, as especificidades que a discussão sobre inserção profissional entre os jovens requer, as contribuições dos autores poderiam nos impelir, ao menos, em problematizar como esse processo tem se colocado no Brasil.

Qualquer tentativa de análise pela visão reducionista dos binômios – *elevação da escolaridade é igual a emprego* ou *desqualificação profissional é igual a desemprego* – pouco contribui para a apreensão de uma questão que somente pode ser lida a partir das relações capitalistas. Significa, então, situar a problemática dos jovens e as dificuldades de inserção profissional como expressão das relações produzidas no âmbito do capital, cujas características têm sofrido intensas modificações nas últimas décadas.

Os estudos que abordam a natureza dessas mudanças e suas consequências para a vida social são amplos<sup>14</sup>. Para Mézáros:



[...] avanços no 'Know-how' científico podem ser agora transformados em meios de produção realmente empregados, não no terreno das (nem em resposta às) necessidades humanas, mas tão somente se seu procedimento favorecer aos interesses do sistema do capital. É por isso que, não apenas algumas linhas de pesquisa inerentemente produtivas não prosseguem, mas também uma grande parte de conhecimento já existente, junto com incontáveis inventos práticos, é 'arquivada' ou inteiramente reprimida, sempre que conflite com os interesses do capital. (MÉZÁROS, 2002, p. 663).

Buscar uma compreensão mais precisa das grandes mudanças sociais, políticas e econômicas em curso, desde as últimas décadas, significa localizá-las como expressão das necessidades impostas pelo capital à sua crise, que é estrutural e inerente ao seu próprio movimento. Portanto, trata-se de uma perspectiva que considera a relação capital-trabalho como eixo norteador de qualquer tentativa de análise dos fenômenos sociais.

Assim, ao contrário do que os críticos a essa aceção informam, deve-se levar em conta não apenas a degradação de uma materialidade visível, mas também a constituição de novas subjetividades, mais ainda, a inter-relação entre ambas. Nesse sentido, Antunes (1995) entende que as transformações no mundo do trabalho foram tão intensas e profundas para os trabalhadores, que têm afetado não apenas a sua materialidade, mas também sua subjetividade, e, conseqüentemente, sua forma de ser.

Vivemos o aprofundamento da miséria social em uma sociedade em que o Estado tem deixado de ser o principal provedor das políticas públicas, repassando-as direta, ou indiretamente, à sociedade civil que – já fragilizada por vivenciar históricas privações no campo político ou econômico – não consegue se articular num nível razoável de criticidade, de modo que daria respostas mais efetivas às suas necessidades. E isso combinado ao desemprego crescente e ao intenso processo de precarização das relações de trabalho.

A ausência de uma expectativa de vida com dignidade atinge todos aqueles impelidos a se submeter a essas relações de trabalho cada vez mais aviltantes, mas sua faceta mais perversa mostra-se entre aqueles que, por sua condição de juventude, lhes restam poucas e rasas perspectivas.

Segundo Pochmann (2000), em torno de 49% do desemprego nacional correspondem à faixa etária de 15 a 24 anos, significando 3,3 milhões de jovens desempregos no Brasil.



Estudos em torno das possibilidades reais de ingresso de jovens com baixa escolaridade no mercado de trabalho têm apontado, na última década, de um lado para o crescimento das dificuldades de absorção de um contingente nada desprezível dessa força-de-trabalho (POCHMANN, 1998, 2000; SILVA, 2004); por outro, a configuração de uma política que prega a necessidade do aumento da escolaridade e formação profissional mais adequadas aos requerimentos produtivos, seja a partir de um investimento individual ou ações governamentais em parcerias com Organizações Não-governamentais (ONGs) – para atender especialmente aos jovens considerados em situação de riscos social.

Essa questão ganha mais relevância ainda quando se constata a crescente precarização nas relações de trabalho, verificadas pelo aumento do subemprego, contratos temporários, aumento drástico do emprego informal e, sobretudo, o desemprego. Em suma, os jovens estudam mais, porém estão cada vez mais sujeitos ao desemprego ou a empregos precários.

Isso posto, quero ressaltar a importância de pesquisas que se dedicam a compreender as reais condições de acesso ao emprego por parte dos jovens. De outra forma não chegaríamos à indigesta constatação, com o intuito da denúncia, de que os jovens estão experimentando o processo de destruição daquilo que serviu como referência na construção de uma identidade de trabalhador, ou seja, o emprego formal. Assim, os jovens continuam sendo preparados para se tornar trabalhadores assalariados, sem, no entanto, haver possibilidades concretas de empregos para todos, e menos ainda nas condições de outrora.

92

## Considerações finais

Segundo o dicionário Houaiss (2002), inserção é “[...] introdução ou inclusão de uma coisa em outra; intercalação, interposição.” Trata-se, portanto, do ingresso em algo que já existe. A inserção profissional não se dá no vazio, requer condições materiais, objetivas e subjetivas. Nesse sentido, entendo que “inserir-se” significa estar sujeito a um modelo político, econômico e social.” (SILVA, 2004, p. 4).



Assim, parto do pressuposto de que a reflexão sobre as atuais condições de trabalho em geral, e particularmente para os jovens, deve ser localizada no âmbito das relações capitalistas. Em decorrência disso, o mercado de trabalho se caracteriza por uma dinâmica estabelecida na esfera das relações capital-trabalho, portanto, construído pelos próprios homens, sujeito às determinações do próprio capital.

Nessa perspectiva, ressalto que os jovens estão sujeitos às novas formas de objetivação e subjetivação de sua existência, materializada pela inovação tecnológica e organizacional. Conforme Wickert subjetivação é “[...] a forma pela qual os homens ao relacionarem-se com os regimes de verdade próprios de cada período histórico, se constituem sujeitos de suas próprias ações.” (EIZIRIK, 1997, NARDI, 2002 apud WICKERT, 2006, p. 2). A construção do “eu” não acontece de forma isolada, mas na relação com o outro.

É preciso reconhecer a existência desse processo de reconstrução de subjetividades, apreendendo a relação entre jovem e inserção profissional num contexto de destruição e ressignificação de certas condições que, tradicionalmente, serviram como referencial de um “bom emprego”. Assim, seria vislumbrada a urgência para a redefinição de políticas públicas para a juventude, que tenham como enfoque o jovem enquanto sujeito social, com necessidades que precisam ser conhecidas e analisadas. Isso significa relativizar o peso dado a certas orientações políticas que primam pela simples inclusão do jovem no mercado de trabalho, via de regra, alicerçada pelos mesmos princípios da precariedade que tanto criticam.

Caso que se explica pelo esgotamento do padrão taylorista-fordista de acumulação capitalista para atender às novas necessidades do capital. Essas impõem novas formas na relação capital-trabalho, pautada em uma racionalidade técnica e organizacional que combina maior produtividade com a dispensa de parte da mercadoria força de trabalho.

Sujeitos ao temor do desemprego e ao mesmo tempo alimentados pelo discurso do trabalho como um valor moral, esses jovens tendem a sucumbir, perder a autoestima, procurando outros meios de realização pessoal, e, não raras vezes, acabam punidos.



## Notas

- 1 Todas as traduções são livres e de responsabilidade da autora.
- 2 Cf. Bourdieu e Passeron (1985).
- 3 Existe uma variedade de dispositivos de inserção dos jovens no emprego e cada qual tem uma finalidade visando a atender a um público-alvo: CQ (Contratos de Qualificação), CA (Contrato de Adaptação), SIVP (Estágios de Iniciação à Vida Profissional) e os TUCS (Trabalhos de Atividades Coletivas).
- 4 *Cadres* é a expressão utilizada pelos autores para fazer referência àqueles que têm funções de direção numa empresa. Entendemos que, neste caso, “executivo” possa ser a tradução para o português.
- 5 Um exemplo bastante comum são os questionários socioeconômicos aplicados aos candidatos ao vestibular de certas universidades no Brasil.
- 6 Cf. Silva (2004).
- 7 Em estudo com egressos do ensino superior, Silva (2004) aponta que mais da metade dos egressos que participaram da pesquisa haviam trabalhado antes da graduação.
- 8 Na França existe uma política de emprego destinada especialmente aos jovens: os contratos de duração determinada (CDD), uma maneira de aliviar e retardar os efeitos de uma pressão para os contratos de duração indeterminados (CDI). No Brasil, podemos situar o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para jovens (PNPE) como uma política equivalente à do governo francês. No entanto, abrange apenas aos jovens com idade de dezesseis a vinte e quatro anos, que estejam freqüentando regularmente o ensino fundamental e médio, que não tenham experiência anterior no mercado de trabalho e que sejam oriundos de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo. O objetivo desse programa, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) é contribuir para a geração de empregos que possam resultar em renda para esses jovens. O PNPE foi criado pelo governo Federal por meio da Lei n.º 10.784, de 22 de outubro de 2003, complementado a Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Cf. Programa Primeiro Emprego. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/Temas/PrimeiroEmprego>>. Acesso em: 4 fev. 2004.
- 9 É necessário distinguir o trabalho como uma atividade histórica que possibilita a produção de bens materiais enquanto valor de uso, garantindo, conseqüentemente, a autocriação humana e o trabalho na sua forma abstrata como mercadoria força de trabalho que dá sustentação às relações capitalistas. Cf. Marx (1978).
- 10 Pesquisa realizada com graduados egressos da Universidade do Estado de Santa Catarina, que, durante o período de graduação, integraram algum projeto de pesquisa, seja na condição de bolsistas ou voluntários. Cf. Silva (2008).
- 11 Grifos no original.
- 12 Rendimento Mínimo de Inserção.
- 13 O autor utiliza a expressão para referir-se ao grupo de jovens, sobretudo universitários, que são beneficiados pelos dispositivos de emprego. Dentre os trabalhos realizados, incluem-se aqueles de animadores de estágios, formadores de formadores e outros.



14 Para uma análise sobre as transformações no mundo do trabalho Cf. Mézáros (2002), Antunes (1995, 2000), Frigotto (1996), Harvey (1994), entre outros.

## Referência

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers:** les étudiants et la culture. Paris: Éd. de minuit, 1985.

CARDOSO, Ruth. C. Leite; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 30-49, 1994.

CHARLOT, Alain; POTTIER, François. Dix ans d'insertion des diplômés universitaires. **Formation Emploi**, Paris, n. 25, p. 3-18, 1989.

CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (Coord.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi.** 2. ed. Paris: PUF, 1999.

DEGENNE, Alain; FOURNIER, Irène; MARRY, Catherine; MOUNIER, Lise. Les relations sociales au coeur du marché du travail. **Sociétés contemporaines**, Paris, n. 5, p.75-97, mar. 1991.

DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. **Analyser les entretiens biographiques:** l'exemple des récits d'insertion. Paris: Nathan, 1997.

DISCIONÁRIO Houaiss Eletrônico. **Língua portuguesa.** Versão 1.0 5a. Novembro 2002.

DUBAR, Claude. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, Bernard.; GLASMAN, Dominique (Coord.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi.** 2. ed. Paris: PUF, 1999.

DUPREZ, Jean-Marie; GRELON, André; MARRY, Catherine. Les ingénieurs des années 1990: mutations professionnelles et identité sociale. **Sociétés Contemporaines**, Paris, n. 6, p. 41-63, jun. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.



GALLAND, Olivier. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MADEIRA, Felícia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986.

MARRY, Catherine. Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers. **Formation Emploi**, Paris, n. 4, p. 3-15, out./dez. 1983.

MARTINELLI, Daniel; SIGOT, Jean-Claude; VERGNIES, Jean-Frédéric. Diplômés de l'enseignement supérieur: l'insertion professionnelle se stabilise mais les écarts s'accroissent. **CEREQ, BREF**, Paris, n. 134, p. 1-4, set. 1997.

MARTINELLI, Daniel; VERGNIES, Jean-Frédéric. L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade. **CEREQ, BREF**, Paris, n. 107, p. 1-4, mar. 1999.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAUGER, Gérard. Les politiques d'insertion: une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 136/137, p. 5-14, mar. 2001.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.

MONCEL, Nathalie et; ROSE, José. Spécificités et déterminants de l'emploi des jeunes de 18 à 25 ans et de 26 à 29 ans: vers la fin de la transition professionnelle? **Économie et Statistique**, Paris, n. 283-284, p. 53-66, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.) **Família & escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998.

POTTIER, François. L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. **CEREQ, BREF**, Paris, n. 82, p. 1-4, dez. 1992.



SILVA, Mariléia Maria da. **Inserção profissional e condição social**: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho. 2004. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. Formar para o mercado de trabalho: A retórica da competência e competitividade nos cursos de graduação. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio./ago. 2008.

SOUSA, Janice Tirelli. **Reinvenções da utopia**: a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

TANGUY, Lucie. Formação: Uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 387-410, 1997.

TROTTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz (Org.). **Formação & trabalho & competência**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

TROTTIER, Claude; LAFORCE, Loise et CLOUTIER, Renée. Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. **Formation Emploi**, Paris, n. 58, p. 61-77, abr./jun. 1997.

WERQUIN, Patrick. 1986-1996: dix ans d'intervention publique sur le marché du travail des jeunes. **Économie et Statistique**, Paris, n. 304-305, p. 121-136, 1997.

WICKERT, Luciana Fim. Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006.

VERNIÈRES, Michel (Coord.). **L'insertion professionnelle**: analyses et Débats. Paris: Economica, 1997.

Profa. Dra. Mariléia Maria da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Faculdade de Educação  
Grupo de Pesquisa Comunicação e Processos de Ensino e de  
Aprendizagem  
E-mail | marileiamaria@hotmail.com

Recebido 20 jul. 2009

Aceito 27 jul. 2009

# A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)

**The reinvention of system administration of teaching:  
discussion of the Development of Education (2007)**

Flávia Obino Corrêa Werle  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## Resumo

O texto consiste numa análise de documentos de políticas. Desdobra-se em dois momentos. Um demonstra a base democrática e descentralizadora de algumas políticas; o outro, a natureza gerencialista de outras políticas educacionais. Considera a Constituição Federal, a Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE – de 2001, como políticas voltadas para a valorização do regime de colaboração e da gestão democrática. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – de 2007, ilustra a importância do poder executivo na definição das políticas educacionais brasileiras. Ele evidencia o uso de processos de gestão orientados para resultados mensuráveis e comparáveis. Demonstra, também, que a reestruturação da gestão dos sistemas educativos públicos no país está nas mãos do poder público federal. É uma reinvenção que se faz pela centralização das decisões e pela avaliação como controle dos resultados.

Palavras-chave: Administração da educação. Planejamento da educação. Política educacional.

## Abstract

The text consists of a document analysis of politics. It is unfolded at two moments. One demonstrates to the democratic and decentralizing base of certain politics and the other the managerialism nature of the other educational politics. It considers the Federal Constitution, Law 9394/96 and the National Plan of Education, 2001, of the Federal Government, as politics directed toward the valuation of the regimen of contribution and the democratic management. The Plan for Education Development, 2007, illustrates the importance of the Executive power in the definition of Brazilian Educational Policies. It also an evidence of the use of management processes oriented to measurable and comparable outcomes. Furthermore, it clearly indicates that the restructuration of the management of public educational systems in Brazil is in the hands of the Federal Public Government. This restructuration is done through the centralization of decisions and the evaluation as a tool for controlling results

Keywords: Administration of education. Educational planning. Educational policies.



Este artigo tem como objetivo discutir as lógicas que orientaram os atuais planos educacionais de âmbito federal. É um trabalho interpretativo de cunho teórico que aborda a gestão, a qualidade da educação e os sistemas de ensino, pela possibilidade de sua *reinvenção*. A ideia de reinvenção é instigante, pois sugere que as práticas, as políticas e as abordagens da qualidade da educação e da gestão dos sistemas de ensino, não estão dadas, não são definitivas, não estão feitas e prontas, não precisam funcionar por inércia, porque vem sendo assim nos últimos anos ou por que sempre foi assim. A reinvenção traz a utopia da transformação, indica mobilidade, flexibilidade e construção, sugere a possibilidade de diferentes formatos, inspira a reflexão na e sobre as práticas e as políticas. Sugere, também, a possibilidade de envolvimento de grupos, instituições e atores pela acumulação de indagações, de indignações, de esperanças, de esforços em processos coletivos.

A reinvenção pode operar por meio de diferentes lógicas.

A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino é pertinente a uma visão da política da educação que considera atores posicionados em diferentes espaços da sociedade como seres reflexivos, críticos e interpretativos de questões sociais, em diálogo com seu tempo e seus contextos. A reinvenção, resignificação, rearticulação de planos, leis, normas, documentos de políticas são possibilidades presentes na educação contanto que operemos num paradigma da não neutralidade, da não-anulação de atores, numa perspectiva que considere o direito de participação, de consciência no exercício do poder político independente do espaço ocupado na hierarquia do sistema educativo, nível de escolaridade, nível sócioeconômico, gênero e credo.

A instigação que este título traz sugere uma direção oposta àquela que concebe que “o Poder cabe ao Saber”, ou que “é o poder que sabe”, ou, “se é poder, então sabe”, e que “[...] não há lugar para o particular e o subjetivo na razão técnico-científica.” (MARTINS apud Horta, 1991, p. 232). A instigação que este título traz segue na direção oposta ao enrijecimento burocrático em que os agentes da educação desempenham um papel conservador e altamente funcional para a ordem política e social vigente.

Este artigo está estruturado em duas partes, ambas embebidas do questionamento de quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino e de qual inspiração move tal reinvenção. A primeira responde às indagações com



base na legislação; a segunda, com base no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).

A referência à legislação significa que, neste texto, priorizam-se elementos do “mundo constitucional” como foco de reflexão. É discutida a reinvenção da gestão dos sistemas de ensino tendo como eixo um dos importantes contextos das políticas públicas educacionais: o dos textos legais. A legislação é vista como um elemento ou dimensão das políticas, ao lado de planos e projetos. A legislação é, portanto, entendida como uma política estruturadora e estabilizadora do sistema institucional de ensino. Política estruturadora, segundo conceito desenvolvido por Frey (2000), é aquela que define instituições e processos, bem como normatiza elementos referentes a uma área de ação.

Discutir quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino remete a várias questões. Que setores da população e que atores político-administrativos estão envolvidos na formulação das políticas educacionais? As políticas educacionais são tomadas como espaços de participação e decisão política da sociedade?

A reflexão acerca da reinvenção de políticas é coerente com o quadro teórico, proposto por Stephen J. Ball (1995, 1998, 2001, 2004, 2005) sobre as políticas educacionais. O autor reafirma o papel relevante dos atores envolvidos nos diferentes espaços das políticas educacionais independentemente das fases em que são implicados pelas mesmas – fase de formulação, de explicitação legal, de prática. A compreensão de que grupos, indivíduos e instituições impregnam e configuram as políticas com posturas de adesão, descaso ou rechaço, desmistifica a ideia de implementação, como decorrência não problemática da formulação política, e de que há um “abstrato legislador [...]” (CUNHA, 1981, p. 5), possivelmente, um político de profissão que, em articulação com outras forças políticas instituídas, talvez técnicos do executivo, atuem como “os responsáveis” pelas políticas. Os atores imprimem, em seus contextos específicos, novos elementos às políticas, pois delas se reapropriam, rearticulando-as, inserindo-lhes modificações e interpretações. Os atores, sejam eles instituições, grupos ou indivíduos, dialogam e realizam apropriações e interpretações de múltiplos textos e documentos legais emanados das diferentes instâncias da administração da educação.



## O quadro legal – primeiro nível de discussão

Voltando ao título, pode-se perguntar: *Quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino?* Para refletir acerca dessa questão, é preciso retomar o quadro legal da educação brasileira hoje, considerando o que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – LDB, o Plano Nacional de Educação (2001) – PNE – referem e que possa ajudar a aprofundar a questão da reinvenção dos sistemas de ensino.

A partir da Constituição Federal de 1988, aos municípios é garantida a possibilidade de organizar o seu sistema de ensino conforme artigo 211:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] §4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988, p. 95).

O que anteriormente era possibilitado apenas à União, aos Estados e ao Distrito Federal, agora também passa a ser aos Municípios, pois estes agora podem constituir seus sistemas de ensino. Portanto a reinvenção dos sistemas de ensino passa a ser um processo em que vários atores podem agir: os municípios, os estados, o distrito federal e a União. Não é processo instituído em apenas uma instância, mas perpassa a todas. A organização/reinvenção das ações, da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, deverá se dar em regime de colaboração, sem tutelas, assistências, hierarquias, mas na perspectiva de relações entre iguais que reinventam juntos seus processos de colaboração e a si mesmos. A partir da Constituição de 1988, portanto, é possível diferentes atores reinventarem, de forma descentralizada e autônoma, a gestão dos sistemas de ensino.

Cury (2002, p. 170) confirma a existência de um modelo institucional cooperativo, **embora não isento de incertezas**, uma vez que a “Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, [...] reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias dos mesmos.”

A LDB consolida, firmemente, os múltiplos espaços de reinvenção dos sistemas de ensino, pois inicia a discussão sobre a organização da educação nacional (título IV da LDB) com a afirmativa de **colaboração entre os sistemas**



**de ensino** da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e que os Municípios terão liberdade de organização. Com isso, a LDB reforça o Município como espaço autônomo de invenção, reinvenção de seus processos de gestão o que é também reafirmado no artigo 11 que indica incumbências dos municípios:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, p. 4).

Quando a LDB abre espaços de autonomia para os estabelecimentos de ensino explicitando suas atribuições – elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seus recursos materiais e financeiros e seu pessoal, prover recuperação, etc – o faz reafirmando o respeito às normas de seu sistema de ensino e não apenas às normas comuns de âmbito nacional (LDB, art. 12). Por outro lado, o destaque na LDB à gestão democrática não expressa que ela deva acontecer, apenas, no âmbito da escola (o que seria um grande avanço), mas a amplia para o espaço de gestão de todos os sistemas de ensino, respeitando as peculiaridades de cada um. Portanto, reforçando a consideração de autonomia dos sistemas de ensino, a LDB, em seu artigo 15, indica que os sistemas de ensino a expandirão às unidades escolares públicas de educação básica.

Pelo que foi referido, a LDB institui, em seu artigo 15, a possibilidade de os Municípios assumirem sua educação tanto quanto a União, os Estados e o Distrito Federal, num projeto de autonomia que institui e respeita o espaço da escola que, progressivamente, deve articular graus de autonomia pedagógico-administrativa e de gestão financeira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 atribui à União a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A elaboração do Plano Nacional de Educação foi um processo moroso mas discutido pela sociedade, respeitando a vontade política dos entes federados. Tal Plano abriu espaço para a reinvenção dos sistemas de ensino inclusive aos municípios, reiterando que aos Estados e União cabia ação supletiva. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, aborda,



em diferentes partes, o regime de colaboração e a possibilidade de autonomia referindo “para que a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional”.

Portanto, à pergunta de *quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino*, a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação encaminham reiteradamente que cada ente federado assuma a responsabilidade pela educação e que o princípio da gestão democrática deva ser respeitado em cada um dos sistemas e entre os sistemas e instituições que o compõem.

Voltando ao título, pode-se perguntar: quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino se considerarmos pesquisas que focalizam contextos de prática recente na política educacional brasileira?

No Brasil, a década de 90 foi marcada, por mecanismos de mercado (SOUZA; CARVALHO, 1999) o que reduziu a capacidade e autonomia dos estados e municípios e aumentando sua dependência do poder central. As últimas reformas, superando o modelo burocrático, apresentam as características do modelo gerencial, racional, fortalecendo, principalmente, no nível federal, as funções de regulação e coordenação do Estado. Mesmo nos municípios das capitais, há “[...] uma dinâmica de apropriação/ressignificação de programas e propostas desenvolvidas pelo poder central.” (DUARTE, 2001, p. 12). Para Duarte, são poucos os municípios de capital com projetos político-pedagógicos próprios, havendo, ao contrário, de parte deles muitas ações e propostas relacionadas com o desdobramento de programas nacionais. Afirma, ainda, que, com a LDB, há uma clara transferência de responsabilidades para o nível local, ficando um vácuo em outros níveis, sendo preenchido pela União que instaura programas associados com repasse de recursos e convênios, homogeneizando a gestão. A pesquisa evidencia uma “[...] forte influência da União na definição de projetos e ações pelos governos locais. As transferências voluntárias são atrativas por possibilitarem acréscimos de recursos a governos e entidades.” (DUARTE, 2001, p. 13). Marisa Duarte, possivelmente responderia que a reinvenção da gestão dos sistemas de ensino é protagonizada pelo poder central.

Há, portanto, há formulações de políticas que sugerem autonomia e protagonismo de diferentes instâncias do Estado em matéria de educação convivendo concomitantemente com práticas centralistas e verticalistas.



## Segundo nível de discussão: o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)

No atual momento histórico, a pergunta *quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino* se recoloca. Temos um Plano de Desenvolvimento da Educação lançado, em 24 de abril de 2007, com traços de centralização, predomínio do executivo e com viés neoliberal no tocante à preocupação com a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização. Não se pode caracterizar um tal projeto como de estímulo à organização dos educadores, ou de valorização à organização dos sistemas de ensino e estabelecimentos de estratégias de colaboração. Ao contrário, nesse momento, há um reforçamento do tradicional centralismo brasileiro. Como Luiz Antonio Cunha lembra:

[...] a análise das transformações da educação escolar em nosso país permite a constatação de que a maioria – senão a totalidade – das reformas educacionais na República foram elaboradas não no âmbito do Congresso, mas do Executivo. [...] A direção do aparelho escolar nem sempre é ouvida, mas, freqüentemente, silenciada em seus projetos, mesmo setores interiores ao próprio governo. Esse é um padrão geral de elaboração/promulgação dos documentos normativos que expressam a política educacional do Estado. Outro padrão, complementar a este, consiste na elaboração da política educacional a partir do núcleo do Estado, nunca da periferia. Primeiro sai uma lei ou um decreto federal, a partir da qual leis ou decretos estaduais são promulgados e, em função desses todos, saem leis ou decretos municipais. Ambos os padrões se articulam. (CUNHA, 1981, p. 5-6).

O padrão centralista e verticalista das políticas brasileiras não é fato passado pois orienta o recente PDE.

Centralista e verticalista, como afirma Cunha, assim como eminentemente regulatório pois o PDE opera por meio de decretos, definindo normas. Conforme noticiado (ELE..., 2007, p. 38), o Presidente Lula incumbiu o Ministro da Educação de formatar um programa para a educação em apenas dois meses. Ora, se estamos na vigência do PNE, como ambos se articulam? Por que outro plano? Será pelo motivo de que o PNE exige a articulação dos estados e dos municípios que deveriam elaborar seus respectivos planos? Será



pela impossibilidade ou desinteresse em desdobrar, dar corpo ao regime de colaboração entre as instâncias federal, estadual e municipal?

○ PDE apresenta alguns elementos que encaminham para uma resposta acerca de *quem reinventa a educação*. A análise do PDE, que a seguir será feita, considera quatro focos: clima de emulação, ênfase no controle, valorização de parcerias e transparência, nomeação/declaração de novos personagens na política educacional.

○ **clima de emulação** é instituído em muitas das alternativas:

- IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) acerca do qual o Sr. Ministro da Educação afirma: “Estão sendo criadas metas para o país mostrar em que situação nos encontramos numa escala de zero a dez, aonde queremos chegar e em que prazo.” (BRASIL, 2007). A informação é que o MEC vai dar apoio às prefeituras que têm os indicadores educacionais mais baixos, o que contribui para saldar um compromisso com a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Os municípios passam a ter com o PDE e o IDEB, metas de controle da evasão, da repetência e da proficiência obtida em exames padronizados, incluindo índices que, especificam o “perfil de qualidade” que deverão apresentar em 2021.
- “Provinha Brasil” que avalia as condições de alfabetização de crianças de seis a oito anos, será “voluntária para os municípios”. “Para que os gestores municipais *entendam* a Provinha e seus objetivos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vai distribuir um caderno de orientações e *definir critérios para a participação das redes públicas*.” (BRASIL, 2007, grifo nosso). A referência aos municípios não é de atores com quem o Ministério da Educação estabelece colaboração, mas daqueles sobre os quais incidem critérios préestabelecidos.
- Selo Município Livre do Analfabetismo para aqueles que alcançarem mais de 96% de alfabetização. (DECRETO nº 6.093/07, art. 11);

- Selo de Município Alfabetizador para aquele que, em 2010, reduzir o analfabetismo em 50% considerando os dados do Censo Demográfico de 2000. (DECRETO nº 6.093/07, art. 12).

Estamos, portanto, num momento da política educacional brasileira de instauração intensiva e extensiva, de uma cultura de avaliação e emulação, acompanhada de um progressivo afastamento de valores relacionados às relações coletivas e à gestão democrática.

O PDE caracteriza-se, também, por **ênfase no controle** ou, como afirma Dermeval Saviani, em notícia publicada na Folha de São Paulo (ENSINO, 2007), numa pedagogia de resultados. Tal ênfase no controle e nos resultados pode ser identificada nas diretrizes indicadas a seguir.

- Resultados concretos a atingir.
- Alfabetização completada até no máximo os oito anos de idade, “aferindo os resultados” com exames e provas nacionais.
- Acompanhamento individual de cada aluno da rede em sua frequência e rendimento.
- Acompanhamento das razões de não-frequência dos alunos.
- Divulgação na escola e na comunidade de dados sobre a educação, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.
- Processos de certificação de materiais e tecnologias que promovam a qualidade da educação básica.
- Gerenciamento por intermédio do Plano de Ações Articuladas – PAR – de ações entre o MEC e o “ente” – municípios e estados a ser apoiado (DECRETO nº 6.094/07, seção II).
- O programa de alfabetização envolve os municípios com resultados, pois eles “[...] deverão assumir compromissos: definir metas e diretrizes e elaborar planos plurianuais de alfabetização, que serão revistos anualmente, e garantir que, pelo menos, 75% dos professores de sua rede assumam a alfabetização.” (DECRETO nº. 6.093/07, capítulo II).



- Atestado passado pelo MEC relativo ao cumprimento de metas pelos Municípios. Nesse caso, os Estados são, apenas, intervenientes ou partícipes na ação. (DECRETO n.º. 6.094/07).

**Ênfase em parcerias e em transparência** ao invés de gestão democrática:

- Fixação de regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola (DECRETO 6.094/07, art. 2, XVIII).
- Acompanhamento e avaliação das políticas públicas da área da educação, com participação da comunidade e do Conselho de Educação.
- Conselhos de Controle Social que zelem pela transparência da gestão pública (os Conselhos não são destacados em sua representatividade mas em suas funções de controle).
- Promoção da gestão participativa na rede de ensino. Não está incluída a dimensão democrática da gestão, apenas o apelo à participação.
- Fomento e apoio aos conselhos escolares, que envolvam as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.
- Transformação da escola num espaço comunitário.
- Estabelecimento de parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos sócio-culturais e ações educativas.

Pelo que é afirmado no Decreto n.º 6.094/07, a eleição de diretores, tão duramente conquistada em algumas redes públicas, é eliminada, pois a nomeação do diretor de escola deverá, com o PDE, considerar mérito e desempenho. Com a impossibilidade da eleição de diretores e com a ausência de referências à “gestão democrática do ensino público”, prevista no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e na LDB, passaremos a ter apenas “gestão



participativa nas redes de ensino” o que é enfatizado no destaque a parcerias externas à comunidade escolar para a melhoria da infraestrutura, para prover a manutenção e a recuperação dos espaços da escola visando monitorar ações. Nessa dimensão, a gestão participativa pode ser uma forma de contornar os custos de manutenção e provimento de infraestrutura das escolas públicas, e a precariedade do provimento pelo poder público das condições físicas, ambientais e materiais indispensáveis ao trabalho pedagógico nas escolas, instaurando o não atendimento à responsabilidade constitucional do poder público para com a educação e com o ensino público. Ora, gestão democrática do ensino público tem outros desdobramentos especialmente focalizando a representatividade dos segmentos da sociedade civil, a possibilidade de esses participarem na tomada de decisões e a importância do trabalho coletivo. Gestão democrática do ensino público acena para uma dimensão político-pedagógica-participativa, enquanto que gestão participativa tem uma ênfase eminentemente operacional e pragmática de manutenção da infraestrutura escolar e principalmente de controle.

Instituição de **novas entidades** na política educacional brasileira: comitês de diferentes níveis da administração pública. Com o PDE, é instituído um Comitê Local do Compromisso, com a presença de representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. Chama a atenção a não inclusão explícita de entidades de professores, de universidades e a menção, em último lugar, de “dirigentes do sistema educacional público”. Um outro colegiado, de âmbito nacional é o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, presidido pelo Ministro da Educação para o qual poderão ser convidados representantes de outros poderes e de organismos internacionais. O PDE, portanto, instaura um clima de emulação entre escolas e sistemas de ensino, aprofunda o controle por resultados, enfatiza parcerias e institui novos colegiados.

Os processos de apropriação e rearticulação pelos quais os textos das políticas e planos passam decorrem de condições específicas dos atores individuais e coletivos bem como da influência de fatores mais gerais e distanciados que convergem para o contexto local. Tais fatores mais amplos produzem e expressam um processo de desencaixe ou deslocamento das relações, que se descolam do cenário próximo, e se referenciam ao que não está



na cena imediata, mas permanece nela ocultado, indicando relações pertinentes a outros contextos espaço-temporais. Ou seja, mais e mais a referência a organismos internacionais está sendo incorporada ao próprio texto das políticas, indisfarçadamente incluídos, agora, no PDE, como atores “convidados” inseridos no cenário próximo. Fica nítido que o PDE reafirma o que Giddens (1991) designa por desencaixe.

Ora, sabemos que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico é uma agência envolvida com a construção e disseminação de novas relações entre educação e economia e com novos modelos de governança da educação. (BALL, 2004). Para Ball (2005), a performatividade e o gerencialismo são tecnologias que produzem o que a OCDE chama de “ambiente descentralizado” no qual os órgãos de gerenciamento central utilizam-se de sistemas de monitoramento e de produção de informações para configurar reformas e políticas educacionais. A performatividade (BALL, 2004) colabora nesse “ambiente descentralizado” pois altera significados, produz novos perfis e garante alinhamento, objetificando e mercantilizando o trabalho na educação de forma a enfatizar “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”.

Com relação ao IDEB, pode-se indagar onde está o compromisso com a gestão democrática da educação se aos municípios já foi previamente especificado aonde chegar e quando? Qual o impacto junto à equipe de um Departamento Pedagógico de uma Secretaria Municipal de Educação desse índice, que, deterministicamente, especifica como a rede de escolas deve estar daqui há 14 ou 13 anos? Que gestão democrática aceita/produz tais formulações a respeito da qualidade da educação? Qual o impacto de um índice criado abruptamente, no ano de 2007, que se apresenta como capaz para impor metas até o ano de 2021? Como comparar redes municipais tão diversas? Considere-se por exemplo, o noticiado na Folha de São Paulo em 26 de abril de 2007. O município de Barra do Chapéu, em São Paulo, com 680 alunos de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental, alcançou o IDEB de 6,8, a mais alta pontuação no país. É possível compará-lo, usando um mesmo indicador por exemplo, com um município cuja rede tem 60.000 alunos e que obteve um IDEB pouco maior do que 4? A dimensão da rede indicada como a melhor situada pelo IDEB corresponde à de uma pequena escola em outros sistemas de ensino.



A avaliação, como tecnologia política, produz novos valores e relações. Reitera o valor do número – “[...] a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela [...]” e das classificações “[...] o conhecimento do estudante se torna idêntico ao resultado do teste que o representa.” (BALL, 2004, p. 547). Por outro lado, estabelece novas relações entre a União e os Municípios abalando a autonomia de cada ente integrante do sistema federativo. Ou seja, prevalece uma posição pragmática de atingir resultados tendo o número como valor que se impõe por sobre a importância dos processos, das características locais e das finalidades da educação. A ênfase em índices e sua apresentação na forma de ranking instala um clima de competição entre cidades e sistemas, chegando às escolas, aos professores e ao corpo discente.

Cabe ressaltar a identidade de propósitos entre o Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal e a associação ao Todos pela Educação – TPE, criada em sete de setembro de 2007, sem fins econômicos ou lucrativos, com o objetivo de fomentar o capital social da nação e contribuir para assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos, meta esta vinculada ao ano de 2022, quando se comemorará o bicentenário da independência do Brasil. ([www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)). No estatuto social do Todos pela Educação, estão explicitados objetivos estratégicos dentre os quais as cinco metas que abrangem especialmente a educação básica pública: (1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; (4) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e (5) investimento em educação ampliado e bem gerido. As metas acentuam, também, que os processos de gestão pública devem ser transparentes e que, para tanto, há que se divulgar o monitoramento da Educação no Brasil, abrangendo estados e municípios, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais. Dentre os principais patrocinadores do TPE, estão Suzano papel e celulose, Grupo Gerdau, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Banco Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, bem como Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos, e pessoas físicas, incluindo secretários de educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários. A ênfase no monitoramento, transparência, e índices de referência são comuns ao PDE e TPE. A página do TPE na internet explicita isso por meio de chamadas como “de olho



na educação”, “[...] dados por estado, por município, por escola”. Ora, o PDE foi formulado paralelamente, sem levar em conta o disposto no PNE, conforme assinala Saviani (2007, p. 1240). Entretanto, não o foi, sem levar em conta o TPE, pois é evidente a sintonia entre PDE e TPE.

Os índices e selos utilizados, no atual momento da política educacional brasileira, produzem um efeito de mercado ao criar competição entre os sistemas de ensino e seus componentes. Estamos presenciando uma alteração significativa na educação brasileira pela qual o Estado, em especial a instância federal, fazendo uso de mecanismos de avaliação e de definição de alvos, monitora e dirige “a distância” as atividades do setor público (Ball, 2004), instituindo-se como Estado auditor (SCOTT apud Ball, 2004), aquele que avalia os resultados a que chegaram os diferentes mercados internos (no caso as diferentes instâncias dos próprios sistemas públicos de educação – Estados, Distrito Federal e Municípios. Avalio, portanto, que os mecanismos designados no contexto do PDE levam ao que Ball (2004, p. 1106) designa de “[...] instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais [...]”, utilizando recompensas, sanções e classificações. É como se os sistemas se tornassem melhores pela magia dos índices e da competição (afirmativa inspirada em Ball) quando, apenas, os efeitos positivos do mercado aparecem. A performatividade é alcançada com a construção e divulgação de informações sob a forma de indicadores utilizados como mecanismos para estimular, julgar e comparar em termos de resultados, como forma de nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005).

Mais e mais os índices instituem não a valorização de instituições e práticas identificadas com o patrimônio cultural, os esforços de gestão pedagógica e administrativa, aos referentes históricos da educação no município, mas o valor numérico que se desenraiza das condições específicas de cada local. Se perguntarmos o que diferencia um município que alcança um índice de 4,3 no IDEB de outro que obtém o de 4,5, que resposta obteremos? O número pragmaticamente instaura a possibilidade de comparação fácil sem qualquer cogitação acerca da consideração ou desrespeito para com a cultura local, dos esforços de diálogo com a comunidade local que esteja sendo feito no âmbito da gestão municipal de educação.

O PDE exige que os educadores brasileiros encarem de frente o que Ball (2004) afirmou: “Não é mais possível ver as políticas educacionais



apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios.” (BALL, 2004, p. 1107).

O ranking oferecido pelo IDEB não, apenas, abre uma brecha, mas reforça a possibilidade de as empresas privadas venderem seus produtos educacionais por elas chamados de “sistemas de ensino” para escolas públicas.

A ambiguidade terminológica é capciosa e enganadora. Empresas que vendem “soluções integradas de gestão na educação” designam seus produtos de “sistemas de ensino”, algo que serve para todas as escolas e para diferentes situações, independente da mantenedora. Se inicialmente os “sistemas de ensino” eram vendidos para mantenedoras de escolas privadas, agora o são para as redes públicas de ensino que constituem um mercado muito mais amplo. Ademais, os “sistemas de ensino” que são materiais didáticos preparados para as diversas matérias do currículo e para cada série retiram das escolas e dos professores as decisões pedagógicas e as possibilidades de articulação no coletivo do projeto político-pedagógico de cada estabelecimento de ensino. Esses “sistemas de ensino” constituem mais um fator de desencaixe, trazendo para o interior da escola elementos produzidos e pertinentes a outros contextos espaço-temporais.

São empresas que oferecem soluções completas – atendendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, pré-vestibular, graduação e pós-graduação, presencial e a distância, gestão empresarial, assessoria pedagógica, administrativa, publicitária e em tecnologia educacional, capacitação de professores e coordenadores, afirmando que o material didático é elaborado por especialistas e que, dispondo de parque gráfico próprio, podem garantir melhor custo-benefício. O IDEB possibilita que empresas que vendem “sistemas de ensino” tirem bons dividendos e aproveitem a ocasião (QUER..., 2007, p. A15) para legitimar suas ofertas num contexto em que os atores, muitas vezes, abrem mão de seu espaço político e profissional – de enfrentar reflexivamente questões da prática e constituírem projetos político-pedagógicos com autonomia –, adquirindo o pacote de facilidades e sucessos que as empresas anunciam com os seus “sistemas de ensino”. Ball (2005) discute como os professores são abalados em sua identidade profissional e na possibilidade de reflexão, decisão e diálogo, frente ao gerencialismo e a performatividade instaurados pelas políticas educacionais que criam mecanismos para



estimular, julgar e comparar profissionais e sistemas em termos de resultados de forma a constituir profissionais orientados para indicadores de desempenho, para a concorrência e a comparação, um tipo de “profissional colonizado.” (LAUGHLIN apud BALL, 2005, p. 557).

A empresa que, em 3 de maio de 2007, fez publicidade de seus produtos, por exemplo, informa que 5, dentre os 10 municípios com maior avaliação nacional do MEC (leia-se IDEB), utilizam os seus “sistemas de ensino”. Não contente com essa afirmativa, denomina cinco municípios e indica a classificação que os mesmos obtiveram no IDEB, atribuindo a classificação aos serviços que prestam e afirmando “[...] é por isso que 90% dos municípios que utilizam [o seu sistema de ensino] estão acima da média nacional.” (QUER..., 2007, p. A15). Afirma, ainda, a empresa em sua publicidade o quanto se preocupa com o direito dos estudantes das redes públicas: “Investimos no ensino público, conquistamos resultados”, “Estamos contribuindo para a melhoria de qualidade do ensino público e participando de um projeto nacional que aumenta a esperança de muita gente crescer na vida.” (QUER..., 2007, p. A15). Portanto o Estado, que monitora e cria índices, configura situações favoráveis para que empresas comercializem a educação pública. Ou seja, o foco em resultados e índices propicia ambientes em que

113

A prática de ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a ‘obter’ desempenho, melhoria da qualidade e da eficácia. (BALL, 2004, p. 1117).

Em que o PDE possibilita *reinventar a gestão dos sistemas de ensino*? Quem promove essa reinvenção da educação brasileira a partir do PDE? Cada ente federado incluindo Municípios e Estados? Qual o papel da área de mídia e marketing nesse momento de reinvenção da gestão dos sistemas de ensino pelo MEC?

Nas mãos de quem está a reinvenção na área da educação? Que acesso os educadores têm, por exemplo, ao PDE que não por meio de resumos mais do tipo reportagem entremeada de “palavras de entrevistados”?

Calazans (1999, p. 13), referindo às políticas educacionais do início dos anos noventa afirmava: “O Plano é um documento que a maioria



dos brasileiros não conhece nem a ele tem acesso, porque não se trata de um instrumental disponível para todos os cidadãos, e muito menos para as 'massas'." No caso do PDE de 2007, tal afirmativa permanece verdadeira. Como afirmar que se tem "um Plano de Desenvolvimento da Educação" se há documentos esparsos, informes resumidos na mídia, *decretos* como os de número 6.093/07, 6.094/07, 6.095/07 todos do mesmo dia: 24 de abril de 2007?

Como os educadores poderão saber das metas, dos recursos e quais os pressupostos declarados para a articulação do PDE? Em que o PDE se articula, desdobra ou materializa do Plano Nacional de Educação? Por que em toda a divulgação do PDE não há menção ao Plano Nacional de Educação? O Plano Nacional de Educação foi aprovado por uma lei? Qual a processualidade que levou a configuração do PDE? Que ONGs, associações, sindicatos, grupos de educadores discutiram, introduziram propostas para o PDE? Por que dentre as diretrizes, há formulações tão díspares incluindo expressões tão minuciosas, operacionais e claras como "matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência" e outras tão amplas como "manter programa de alfabetização de jovens e adultos" ou "promover a educação infantil"?

114 A lógica estatal e a lógica de mercado (BARROSO, 2002) parecem prevalecer sobre a possibilidade de uma lógica comunitária. Desenha-se cada vez com mais nitidez um Estado avaliador/auditor e intervencionista com dominância do executivo.

Relembremos o trecho de Cury que identifica a Constituição Federal brasileira com num modelo institucional cooperativo, mas que, por outro lado, o mesmo não está assegurado nem **isento de incertezas**. Hoje, realmente é possível verificar a fragilidade, a incerteza, as dúvidas que cercam esse modelo cooperativo, confirmando o alerta feito por Cury. Ora, se o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios tivesse uma institucionalidade concreta, e fosse mais do que algumas articulações fragmentadas em função de ações específicas como o transporte escolar, por exemplo, possivelmente a institucionalização de índices que excluem tantas vozes e definem um padrão de desempenho teria pouca sustentação e seria mais questionado.

O sistema capitalista neoliberal pressiona a privatização dos serviços públicos e produz uma reestruturação mundial dos sistemas de ensino. (HILL, 2003, p. 25). Maria Julieta Calazans em estudo já citado, sobre o



planejamento, refere que “é o capitalismo que planeja o planejamento” pois os planos não são disponibilizados para a população e agências centrais de governo planejam e definem metas para o setor educacional. Nesse contexto em que o modelo de mercado predomina de forma a que imensas corporações destroçam e incorporam empresas pequenas e inovadoras (HILL, 2003, p. 26), em que se mercantiliza o fazer pedagógico coletivo com a compra dos “sistemas de ensino”, há que se questionar se ainda há interesse e espaço para a participação democrática nas decisões acerca da educação pública e qual o papel dos Sistemas Municipais de Ensino e dos órgãos colegiados na instância municipal, bem como qual a relação entre a gestão democrática e a gestão por resultados.

Estamos num momento de Estado avaliador/intervencionista/auditor com dominância do executivo no qual técnicos se instituem agentes de macrodecisões e cujo fortalecimento decorre de espaços internacionais de financiamento, de “projetos de desenvolvimento”. Progressivamente, as agências centrais de planejamento e o MEC se configuram como estruturas de poder e agências para o exercício do planejamento e do controle. Estamos retornando aos tempos de projetos de centralização. Há condições para a reinvenção dos sistemas públicos de educação nos dias de hoje que seja menos gerencialista e que dê espaços para o diálogo e o trabalho coletivo? Os textos da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação não conseguiram se instituir como políticas estabilizadoras e estruturadoras suficientemente fortes no sistema educacional brasileiro.

No caso brasileiro, o PDE foi divulgado pelo Ministério da Educação, em abril de 2007 sem discussão anterior com a sociedade, com educadores ou com entidades representativas dos professores. O PDE é um caso marcante de reinvenção a partir do centro, do poder federal, em que o poder executivo define um plano sem sequer referir o Plano Nacional de Educação, criado por lei e vigente por uma década, a partir de 2001. O PDE evidencia, nas políticas educacionais brasileiras, a prevalência do executivo e do gerencialismo voltado para resultados e para a competição mais do que para a consideração de processos e culturas locais. O PDE demonstra que a reinvenção da gestão dos sistemas educativos públicos no país está nas mãos do poder público federal. É uma reinvenção que se faz pela centralização das decisões, pela competição como instrumento e pela avaliação como controle dos resultados o que indica um profundo desencaixe das políticas educacionais brasileiras



frente às relações sociais próximas, estabelecidas nas escolas, frente às possibilidades de contribuição das comunidades escolares.

## Notas

- 1 Este artigo foi produzido no contexto do projeto de pesquisa Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica, vinculado ao Observatório de Educação INEP/CAPES

## Referências

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: Mercado como estratégia de classe. In: GENTILE, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consume e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto globalizado**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121 – 137.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez, 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o Mercado, a responsabilização colectiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173 – 197.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando



a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Organização do texto, notas remissivas e índices de Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proe-jalei9394.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2008.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta; GARCIA, Walter (Org.). **Planejamento e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. A reorganização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 9, p. 3-48, maio 1981.

\_\_\_\_\_. A reorganização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 9, p. 3-48, maio. 1981.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Relações intergovernamentais e regime de colaboração: o atendimento público na educação escolar básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt5>>. Acesso em: 2 fev. 2008.

Ele VAI salvar a educação? **Revista Época**, São Paulo, n. 467, p. 38-41, 30 abr. 2007.

ENSINO (O) de resultados. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. (Caderno Mais).

Fernandes, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep>>.



gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D\_Texto\_para\_discussão26.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2008.

FREY, Klaus. Crise do Estado e estilos de gestão municipal. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 37, p. 107-138, 1996.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, IPEA, n. 21, p. 21-257, jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2007.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 195-239.

Ideal (O) é 6% do PIB. Entrevista com Fernando Haddad. **Revista Época**, São Paulo, n. 467, p. 42-43, 30 abr.2007.

Lula promete para amanhã PAC da Educação. Prioridades serão metas e resultados. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, p. 3, 23 abr. 2007.

Melhor 4ª série do país, Barra do Chapéu tem avaliação a cada 15 dias e reforço **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. C3, 26 abr. 2007. (Cotidiano).

Ministério errou resultados da Prova Brasil em 2006. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. C4, 26 abr. 2007. (Cotidiano).

Qualidade do ensino definirá investimentos. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 32, 25 abr. 2007.

QUER preparar os seus alunos para o futuro? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. A15, 03 maio 2007.

Ranking escolar aprova só 0,8% das cidades. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. C1, 26 abr. 2007. (Cotidiano).



SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUZA, Celina, CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova**, São Paulo, n. 48, p. 187-212, 1999.

TODOS pela educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C | Orientadora de Doutorado  
E-mail | flaviaw2008@gmail.com

Recebido 17 fev. 2009

Aceito 18 maio 2009

119



# Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi

Comic books in Natural Sciences' classes: a history out of strips

Letícia dos Santos Carvalho

André Ferrer Pinto Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O presente trabalho aborda a relevância da utilização das Histórias em Quadrinhos (HQ's) no contexto escolar. Partimos de uma análise de aspectos históricos da consolidação das HQ's como produto da indústria cultural, tanto no mundo quanto no Brasil, para, em seguida, focalizarmos os preconceitos sofridos por essa arte sequencial, seu aspecto lúdico e as potencialidades pedagógicas oferecidas por ela. Discutimos, ainda, a possibilidade de viabilizar um ensino significativo e prazeroso das Ciências Naturais a partir do aproveitamento de conteúdos científicos propostos no enredo dos quadrinhos, particularmente em histórias protagonizadas pela Turma da Mônica. Apresentamos um exemplo de proposta didática com o uso de uma história em particular. Por fim, apontamos a continuidade da pesquisa que se configura pela realização de estudos de formação continuada de professores em serviço em uma escola na cidade do Natal (RN), objetivando, principalmente, o desenvolvimento de um olhar mais crítico para essa literatura gráfico-visual.

Palavras-chave: Ciências naturais. Formação docente. Histórias em quadrinhos.

## Abstract

This work discusses the relevance of using comic books in the school context. We start from a historical analysis of the consolidation of comic books as a product of cultural industry in the world and in Brazil. Afterwards, we focus on the prejudice suffered by this sequential art, its playful aspects and pedagogical potentialities. We also discuss the possibility of accomplishing a pleasant and significant Natural Sciences' teaching using scientific contents proposed in the comic books, particularly at Turma da Mônica stories. We present an example of didactic proposal using a particular episode. At last, we point to the continuity of the research, which intent to conduct studies with in service teachers at a school in Natal (RN). These studies aim, among other aspects, to develop a critical view regarding this graphic literature.

Key-words: Natural Sciences. Teacher education. Comics.



## Introdução

Comic strips, bandes desineés, fumetti, historieta, mangá, história aos quadrinhos, tabeó ou apenas gibi. Não importa o nome que a designa, mas o seu poder de seduzir o público, em geral, e as crianças, em particular. Pretendemos, nesse artigo, abordar a temática “histórias em quadrinhos” e a sua contribuição para o ensino das Ciências Naturais. Nosso roteiro parte de uma retrospectiva histórica da consolidação das Histórias em Quadrinhos (HQ's) como “a nona arte”, tanto internacionalmente como no Brasil. Em seguida, abordamos o preconceito, as potencialidades pedagógicas e o caráter lúdico dos quadrinhos. Direcionamos, depois, a nossa discussão para as possíveis contribuições das HQ's na disciplina de Ciências Naturais, apontando uma proposta didática, como também estudos que foram e vêm sendo realizados, particularmente na formação continuada em serviço de professores, visando possibilitar a aplicação dos quadrinhos em sala de aula.

## Os quadrinhos na História e a história dos quadrinhos

○ ser humano sempre teve a necessidade de se comunicar iconicamente. Os registros mais antigos da história da humanidade são imagens. Dos pictogramas das cavernas aos ideogramas, as imagens sempre apareceram como fonte de informação. Desde a sua origem, a comunicação não-verbal é um intermediário entre concepção e criação. Na era paleolítica, por exemplo, supõe-se que as imagens faziam parte de um processo de magia: ao pintar um animal numa rocha, o homem paleolítico acreditava produzir um animal real. Essa forma realista de desenhar foi o que desencadeou a produção de imagens que dessem ideia de movimento. Na gruta de Chauvet, por exemplo, os movimentos dos animais são sugeridos através de linhas parecidas com as linhas empregadas hoje nas histórias em quadrinhos (HQ's). Produzir imagens, nesse contexto, significava ter atributos mágicos, visto que seu uso era feito nos rituais de caça, no intuito de atingir, no imaginário, os animais presentes no mundo real.

Assim, quando o homem da caverna gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, outra incluindo um animal abatido, poderia estar, na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas



também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens. Bastaria então enquadrá-las para obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos. (VERGUEIRO, 2004, p. 8-9).

Não podemos afirmar, ao certo, quando surgiram as HQ's, mas, em 1823, em Boston, um almanaque publicado por Charles Ellms traz, entre passatempos e anedotas, algumas histórias cômicas. Já em 1846, aparece em Nova Iorque a primeira revista exclusivamente com essas histórias, chamada Yankee Doodle. Em 1896, esse tipo de publicação passaria a ser chamado de 'histórias em quadrinhos', porque começou a se fazer uso de balões de legendas de forma integrada, permitindo uma leitura mais fluente. Nessa mesma época, inicia-se a publicação de Yellow Kid, de Richard Felton Outcault, primeiro personagem cuja fala apareceu grafada e na primeira pessoa, escrita no seu camisolão. Esse personagem é quase que, universalmente, aceito como o primeiro personagem dos quadrinhos. O nome 'Yellow Kid' ainda é lembrado hoje, com o prêmio internacional de HQ's no Salão de Lucca, na Itália.

Os leitores de HQ's queriam histórias que fossem rápidas e interessantes; daí, os primeiros quadrinhos terem enveredado pela via do humorismo. Com o decorrer do tempo, foram se criando histórias com roteiros mais densos, para contemplar diversos públicos.

Outro marco das histórias em quadrinhos foi o lançamento, em 1905, da revista Tico-Tico, que durou cinquenta e um anos e teve seu cabeçalho criado por Ângelo Agostini (1833-1910).

As primeiras HQ's eram histórias completas em uma só página, configuração essa necessária para utilizar um espaço nos suplementos dominicais dos jornais no começo do século XX. As tirinhas de jornal, com cerca de três quadros, nasceram em 1907. Como o jornal dispunha de pouco espaço e os quadrinhos agradavam – e muito – ao público, surgiram as tiras no formato que conhecemos hoje. Para isso, os quadrinhistas tiveram que desenvolver uma capacidade de síntese e concisão, com um humor rápido e prazeroso, propiciando, para esse gênero, ainda mais leveza. Todavia as histórias destinadas para crianças e com um viés apenas humorístico serviam também para captar a atenção do público adulto, de uma forma “camuflada”, como ocorre nas tiras de Calvin e Hobbes (de Bill Watterson), Mafalda (de Quino), Peanuts, (de Charles Schulz) e Garfield (de Jim Davis).



Os problemas econômicos mundiais da década de 1920, renunciando a depressão econômica que viria a eclodir na década seguinte, produziam um leitor mais interessado em olhar mais para longe do que para si mesmo. As HQ's também sentiram a necessidade desse alongamento, de fôlego narrativo e fabulação, de voltar-se para as distâncias. (PATATI; BRAGA, 2006). Assim sendo, o humor cedeu espaço para séries de aventuras, não tanto pela qualidade literária, mas devido ao apelo popular.

No ano de 1924, Roy Crane cria uma série de histórias de Wash Tubbs (conhecido por Tubinho aqui no Brasil) que deram início às tirinhas de aventura. Esse autor foi o primeiro a conectar episódios, com a perspectiva de continuidade, também trazendo uma série de realismo em suas tiras. Tintin, criado por Georges Rémy (o Hergé), tinha um apelo tipicamente infantil, apesar de seu tom realista, sendo um dos principais instrumentos de entretenimento norte-americano em sua época.

Em 1938, é criado o Superman, desenvolvido por Jerry Siegel, que veio a modificar a estrutura dos quadrinhos, dando o pontapé inicial para o gênero "heróis", que surge de modo sobrenatural, sendo sucesso imediato de vendas. Em 1939, é criado o Batman. Nesse tempo, o público dos quadrinhos era mais jovem do que os leitores de jornais.

A partir de 1940, Will Eisner, ícone dos quadrinhos, que deu o nome "arte sequenciada" para esse tipo de produção, inicia os seus trabalhos com o famoso *The Spirit*, quadrinho semanal que durou mais de 20 anos, conquistando vários públicos. Em 1941, surge o Capitão América (idealizado pela Marvel Comics). Pouco tempo depois, é a vez do Peter Parker (Homem Aranha), mais novo que todos os outros heróis, e possuidor de uma série de características mais humanas, fazendo com que diversos jovens se identificassem com o personagem.

Nos anos 60, explode a ideia do gibi "underground", conhecido como quadrinhos alternativos, pela forma como era comercializado. Seu público era, geralmente, constituído por comunidades hippies e movimentos estudantis que exteriorizavam, nessa arte seqüencial, o desejo de liberdade, visto que abordavam questões sobre sexo e drogas. O conteúdo, considerado politicamente incorreto, foi logo reprovado pelo código de ética dos quadrinhos<sup>1</sup>, documento esse criado, na mesma época, para orientar pais,



educadores e produtores de quadrinhos acerca do que seria “lícito” para a leitura. Contudo, os gibis continuaram a ser vendidos clandestinamente.

No período do pós-guerra, e início da Guerra Fria, houve certa desconfiança para com os quadrinhos, em especial depois que o psiquiatra alemão Frederic Wertham escreveu o livro “Sedução dos inocentes”, em 1954. O livro focava nos malefícios causados pela leitura de HQ’s, baseado em generalizações realizadas pelo médico, feitas especialmente a partir do segmento de terror e suspense, alegando o efeito negativo dos quadrinhos para o público infantil. (VERGUEIRO, 2004).

Nesse mesmo período, são criados os balões de pensamento (que se ligam à cabeça dos personagens por bolinhas), que designam rudimentos de atitudes mais reflexivas. Também após a Segunda Guerra, surge o mangá, quadrinhos japoneses facilmente reconhecíveis pelos seus traços peculiares. Essa modalidade de HQ’s tem tanta importância para esse povo, e atinge grupos tão heterogêneos, que “[...] cerca de 40% de tudo que se publica no Japão hoje em dia é mangá.” (PATATI; BRAGA, 2006, p. 223).

Nos anos 70, 80 e 90, poucas novidades significativas no mercado quadrinizado surgiram, ficando a hegemonia para as HQ’s infantis e as de super-heróis. No Brasil, isso não foi diferente.

124

## **E o verbo se fez imagem: HQ no Brasil**

No Brasil, temos como precursor dos quadrinhos o italiano Ângelo Agostini (1843-1910) que, em 1869, nas páginas do jornal Vida Fluminense, publica as aventuras de Nhô Quim: um caipira na capital. Nesse quadrinho – não limitado por quadros –, as imagens eram sustentadas pela legenda, o que ainda era uma característica da HQ, deixando a leitura mais densa.

O quadrinho de humor, trabalhando situações sociais e políticas do país, comentando os problemas do momento, sempre teve um público mais amplo que qualquer HQ brasileira de aventura, embora também houvesse espaço para essas últimas. O riso se dava não apenas por causa dos políticos, governos ou costumes estrangeiros, mas, sobretudo, por problemas efetivamente nacionais.

Os quadrinhos brasileiros foram, a princípio, baseados em produções norte-americanas, mas o humor perpassou todos eles, sejam adultos ou infantis.



Alguns dos personagens que tiveram destaque foram Reco-Reco, Bolão e Azeitona, criados em 1931, pelas mãos de Luiz Sá, publicados na revista Tico-Tico, existente, desde 1905, com personagens europeus e norte-americanos. A produção do quadrinhista esteve presente nas páginas da revista até o início da década de 50.

Em 1939, é lançada a revista Gibi, que, em pouco tempo, teve seus desdobramentos com o Gibi Semanal, o Globo Juvenil, o Gibi Mensal e o Globo Juvenil Mensal. Lembramos que o sentido original da palavra “gibi” é garoto, moleque. Porém, a palavra praticamente não mais é reconhecida com esse sentido, já tendo se transformado em autêntico sinônimo brasileiro de revista em quadrinhos. Essa é a nomenclatura que adotamos hoje em dia ao nos referirmos ao suporte para a produção da arte sequenciada.

Em 1950, o Pato Donald (da Disney) chega ao Brasil. Os quadrinhos Disney contavam com a animação do cinema para lançar e fixar seus personagens na atenção do público. Realizavam, desde o começo dos anos 40, uma mescla entre situações de humor e aventura, com apelo infantil. Nesse mesmo período, surge o sucesso editorial Little Lulu, a nossa conhecida “Luluzinha”, personagem essa que tinha rivalidade com Tubby, o Bolinha, mostrando as desavenças entre meninos e meninas.

Em nosso país, o gênero infantil foi, em muitos momentos, o único modo de produzir gibis; daí, um dos preconceitos de que revistinhas eram criadas, apenas, para crianças. Os personagens infantis foram, durante muito tempo, mais conhecidos pelos leitores brasileiros do que os super-heróis. Outros personagens também apareceram por aqui, como Gasparzinho, Riquinho e Brasinha, mas o Recruta Zero, criado por Addison Morton Walker, teve uma notável receptividade do público brasileiro.

Muita gente comprava e compra quadrinho infantil no Brasil. O primeiro gibi brasileiro de sucesso foi o Pererê, de Ziraldo, no ano de 1959. Foi a primeira tomada de consciência reflexiva da realidade nacional na HQ, com um personagem do nosso folclore, de um autor que até hoje se destaca, pela criação de vários outros personagens de sucesso, como o Menino Maluquinho. A produção da revista acabou suspensa, pelo seu viés político em um período de censura. Nesse tempo, as HQ's refletiam uma crítica às ações governamentais, comprovando que esse material é rico em questões ideológicas, não podendo ser visto como a-temporal e a-histórico.



As mudanças culturais que o Brasil sofreu, no período da ditadura militar, atingiram diversos segmentos, e as HQ's perderam um pouco de seu viés político. Os tempos da repressão, no Brasil, fizeram do humor um traço de resistência. O semanário *O Pasquim*, fundado em 1969, desempenhou um papel importante na continuidade da tradição de humor brasileira.

O mercado nacional, contudo, nos dias atuais, continua a atrair todos os públicos para a "nona arte". Mas, de todas as produções aqui desenvolvidas, uma delas merece a nossa especial atenção. Estamos falando do fenômeno "Turma da Mônica", concebido no ano de 1959, em jornais, em tiras de quadrinhos diários, tendo como personagem principal um cãozinho chamado Bidu. O que difere a produção de Maurício de Sousa de seu principal concorrente no mercado brasileiro, os gibis infantis Disney, é a sua focalização em questões infantis reais, além de suas cores vivas. Nota-se que a maioria das histórias apresenta as três cores primárias e o verde, o que dá uma maior leveza nos quadrinhos, além da "limpeza" nos quadros, visto que, geralmente, as histórias acontecem em ruas sem muitos detalhes, o que facilita a percepção das expressões dos personagens. Já nas histórias Disney, prevalecem as cores "frias" como roxo e lilás.

126

Um dos motivos para que haja tanta receptividade do público brasileiro em relação à Turma da Mônica (tanto adultos como crianças) se deve ao fato de a Editora (antes Globo e agora Panini) estar sempre em sintonia com os acontecimentos sociais, o que acrescenta aos quadrinhos questões contemporâneas. O avanço no traço utilizado para desenhar os personagens, além do cuidado em detalhar suas reações através de expressões faciais, faz com que tenhamos o material genuinamente brasileiro que mais agrada o público infantil desde a década de 1960.

Como vemos, as HQ's, tanto internacionalmente quanto no Brasil, consolidaram-se como uma "produção cultural da humanidade". Mesmo assim, apesar da abertura para esse gênero, os quadrinhos sofreram e ainda sofrem um desprestígio quanto a sua leitura e utilização no ambiente escolar. É o que passaremos a analisar.



## O começo da história: o preconceito e as potencialidades das HQ's

É bem sabido que, mesmo após as mudanças educacionais da década de 1990, abrindo um novo espaço para a inserção de materiais “não formais” no ambiente escolar, ainda há uma série de preconceitos acerca do uso dos quadrinhos na educação. Mas, quando será que isso se iniciou? Segundo Amarilha (2006), o preconceito remete à história da imagem no Ocidente, seja pelos folhetos distribuídos em dias santos, elaborados pelos gráficos espanhóis, – repletos de imagens e destinados ao público analfabeto – seja pela forma de utilização da imagem realizada pela Igreja Católica.

Na Idade Média, essa instituição era detentora do saber, presente nas Sagradas Escrituras. As missas eram celebradas em latim e não havia uma tradução da Bíblia para a língua local, o que fazia de seus fiéis dependentes do que era “transmitido” pelos seus líderes. Isso se alterou com a reforma Protestante, do século XVI, que tinha como uma de suas diretrizes que os seguidores tivessem acesso direto à palavra, e não apenas recebessem passivamente o que era ensinado, por falta de conhecimento. Martinho Lutero, um dos líderes do protestantismo, traduziu a Bíblia para o vernáculo e investiu na alfabetização dos jovens e adultos, de forma que os seguidores dessa vertente religiosa não necessitavam mais esperar uma explanação do seu líder ou a observação das imagens, pois, seguindo esse raciocínio, quem tem acesso à palavra não necessita da imagem. “Essa mentalidade respinga nas manifestações imagéticas do nosso tempo, como na televisão e nos quadrinhos.” (AMARILHA, 2006, p. 94).

O problema também reside no fato de que as HQ's são um material proveniente da “cultura de massa” (em oposição a uma pretensa “cultura erudita”). Nesse sentido, as HQ's seriam um “produto” menos valorizado socialmente, não associado à cultura (burguesa) dominante e tido como algo descartável do ponto de vista da produção cultural que caracteriza a humanidade e o nosso atual estilo de vida.

Como as HQ's foram, inicialmente, destinadas ao público infantil, por se tratarem de um texto de fácil assimilação, muitos as consideraram não apropriadas para utilização em sala de aula. Todavia, algumas das particularidades dos quadrinhos podem ser percebidas nas “Seis propostas para o próximo milênio”, de Calvino (1990). Apesar de as conferências presentes no livro fazerem referência aos textos literários, características como a leveza, que



tornam o texto mais prazeroso, também estão presentes na leitura das HQ's. Segundo o autor, "[...] assim como a melancolia é a tristeza que se tornou leve, o humor é o cômico que perdeu o peso corpóreo." (CALVINO, 1990, p. 32). O texto leve é o que não possui um peso em sua estrutura narrativa e nem em sua linguagem. Com isso, Calvino não desmerece os textos com maior densidade, pois afirma que só poderemos apreciar a leveza da linguagem se conhecermos a linguagem dotada de peso, pois "[...] se a ideia de um mundo constituído de átomos nos impressiona é porque temos experiências do peso das coisas." (CALVINO, 1990, p. 27). O aspecto do humor-comicidade, que tornam leve a leitura de HQ's (em especial as infantis), é inerente à sua concepção.

Segundo Higuchi (1997, p. 144), "À medida que o aluno cresce em idade, ocorre uma redefinição quanto aos próprios textos a serem lidos, incorporando outros tipos de leituras, como revistas e jornais." Quanto menores as crianças, maiores as probabilidades de aceitação dos quadrinhos, seja pela sua leitura leve de mais rápida compreensão, seja pelo que foi dito por Coelho (2000), ao afirmar que as crianças têm prazer na leitura de HQ's porque essas satisfazem sua necessidade mental.

Daí o fascínio da meninada pelas histórias em quadrinhos não resultar apenas pelo fato de elas *gostarem* desse tipo de literatura 'fácil', mas porque essa literatura corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à sua própria predisposição psicológica. (COELHO, 2000, p. 217).

Segundo Coelho (2000), quando os adolescentes/adultos ficam presos a esse tipo de leitura, demonstram a precariedade do amadurecimento cultural do homem contemporâneo. Nesse enfoque, esse veículo quadrinizado acaba por ser banido do repertório do jovem leitor, desconsiderando suas características positivas, como o desenvolvimento da capacidade de síntese, análise, classificação, seriação e diversos outros esquemas mentais, que desenvolvem as suas funções psicológicas superiores. No ambiente escolar, esse material é visto, muitas vezes, apenas como mecanismo para entreter as crianças, retirando, assim, todo o seu potencial formador e pedagógico.

Apesar de os quadrinhos serem um elemento da cultura de massa que vem sendo mais e mais utilizado na escola, ainda existem poucos estudos sobre a sua aplicação no ambiente escolar. Contudo, com a aplicação didática



desses materiais, começam a surgir análises teóricas sobre sua viabilidade, que tornam menos incipientes os estudos, explorando suas especificidades e potencialidades formativas. Além disso, a crítica cultural leva à abertura do discurso, o que reorienta o mercado e oferece aos leitores orientações de análise reflexiva sobre o material. A escola, ao promover atividades que envolvam os meios de comunicação de massa, pode levar os alunos a conhecê-los melhor, analisá-los, desmistificando-os na medida em que os processos de produção sejam conhecidos e estabelecendo com eles uma relação mais crítica e dinâmica. As atividades de criação e produção são fundamentais para o aluno vivenciar a complexidade do processo, nem sempre percebida em sua leitura apenas para o prazer em si.

Amarilha ratifica essa ideia, ao afirmar que:

Incorporar uma crítica em que os quadrinhos sejam considerados apenas manifestação da indústria cultural, implicando com isso limitações de qualidade é um equívoco, pois, como gênero narrativo, os quadrinhos têm apresentado alto nível de desenvolvimento de linguagem imagética, narracional e estética. (AMARILHA, 2006, p. 94).

Hoje em dia, já se percebe que as HQ's possuem potencialidade pedagógica especial e podem dar suporte a novas modalidades educativas, podendo ser utilizadas em todas as disciplinas. A utilização desse gênero textual em sala de aula deve ser um ponto de reflexão àqueles que se dispõem a ensinar.

No âmbito educacional, muito se tem discutido sobre como propiciar aos educandos atividades lúdicas que favoreçam a apropriação de diversos saberes por parte dos educandos. Mas, o que caracteriza o lúdico? Segundo Huizinga (2007), que, em 1938, escreveu o livro "Homo ludens", utilizando esse termo para caracterizar o "homem que joga", esse aspecto é uma condição primária e inerente ao ser humano, tanto quanto o ato de pensar.

É na intensidade do jogo que reside o lazer. A principal característica do jogo é o divertimento, que está intimamente relacionado com prazer, alegria e agrado. O objeto de estudo de Huizinga (2007) foi a análise do jogo como forma específica de atividade, como forma significativa, como função social. Por suas características, o jogo não é passível de definição, contudo sabemos que ele é capaz de absorver inteiramente o jogador, é livre, propicia



uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade própria (que é o “faz de conta”), é cheio de ritmo e harmonia e há uma tendência para ser belo.

A função primordial do jogo é representar, e a base etimológica do termo “lúdico” vem do latim *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. *Ludere* pode ser usado para designar o salto dos peixes e outros movimentos rápidos, mas sua etimologia vem da não-seriedade, ilusão, simulação. *Ludus* abrange os jogos infantis, recreações, competições.

Mas, por que as histórias em quadrinhos podem ser consideradas lúdicas?

Partindo das considerações de Huizinga acerca do que se constitui um jogo, consideramos as HQ’s material lúdico, pois propiciam um jogo de linguagem e um jogo com personagens. Têm um sistema linguístico particular, oferecendo dessa forma ao jovem leitor um momento de identificação com as vivências dos personagens presentes na narrativa. Ao nos referirmos ao aprendizado, não nos limitamos à apropriação de conteúdos conceituais, mas de procedimentos e atitudes, que não deixam de ser saberes necessários à formação global do sujeito.

Umberto Eco ratifica essa ideia da leitura ficcional – da qual as HQ’s fazem parte – como jogo, ao afirmar que:

A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando, as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos a nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente. (ECO, 1994, p. 137).

As HQ’s possuem a relação semiótica do icônico e do verbal, e esse tipo de linguagem favorece a compreensão e identificação da criança com o enredo proposto. Vergueiro (2004, p. 7) confirma essa informação ao dizer que “[...] essa linguagem híbrida apresenta como resultado um código muito mais possante àquele que a simples soma dos dois códigos normalmente levaria.” O conjunto de cores, ilustrações, onomatopeias e imaginação presente nas HQ’s fascina o público infantil.

Como “[...] no verdadeiro jogo é necessário que o homem jogue como uma criança.” (HUIZINGA, 2007, p. 221), é nessa fase da vida que,



geralmente, se inicia o jogo imagético com as HQ's, período no qual a maioria das pessoas teve algum contato com a "nona arte".

Acreditamos que a não utilização das HQ's na sala de aula é uma desconsideração do repertório de leitura do cotidiano das crianças e do seu universo imagético, visto que:

A HQ permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário: magia, violência, ficção científica, sonhos, tudo cabe em suas páginas. Através da imaginação podemos superar, ou pelo menos diminuir nossos problemas e pressões que sofremos no cotidiano, e encontrar possíveis soluções. O olhar aguçado percebe além, espírito crítico e prazer são ampliados através dele. (HIGUCHI, 1997, p. 153).

## **HQ's nas aulas de Ciências Naturais: é possível? Apresentando uma proposta**

Considerando o que foi dito anteriormente acerca das potencialidades pedagógicas dos quadrinhos, podemos nos questionar: que contribuições essa literatura gráfico-visual pode trazer para o ensino de Ciências, em particular? De que forma os quadrinhos podem viabilizar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos?

Partindo do pressuposto de que os quadrinhos – como material bibliográfico, acessível e de fácil aceitação – fazem parte da vida cultural de nossas crianças, mesmo que fora do ambiente escolar, e que cabe à escola ser um espaço onde se faz a ponte entre os saberes do aluno e o conhecimento sistematizado, torna-se relevante a valorização desse material em atividades didáticas. Nossa proposta, especificamente, é que se faça uso das HQ's, sem desconsiderar as características que lhe são peculiares – leveza, comicidade e ludicidade –, para explicitar os conteúdos conceituais integrantes do currículo das Ciências Naturais.

Apesar de já existirem grupos que criam HQ's para atender às demandas das aulas de cunho científico, como o Projeto de Educação em Ciências Através de Histórias em Quadrinhos (EDUHQ), desenvolvida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), queremos enfatizar aqui a ideia de



que nosso objetivo não é utilizar HQ's produzidas *para* as aulas de Ciências Naturais. A pretensão é recorrer a esse veículo imagético que *já faz parte* do repertório das crianças; daí, a escolha das HQ's de Mauricio de Sousa.

A partir dessas inquietações, realizamos inicialmente um estudo<sup>2</sup> que buscou construir uma interface entre o ensino das Ciências Naturais e as Histórias em Quadrinhos, considerando a ludicidade e a riqueza didático-pedagógica desse diálogo, de modo a observar suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse estudo, analisamos um conjunto de HQ's que oferece possibilidades de trabalho com os conceitos científicos, com ênfase em sua função estética e educativa, como também pensamos em estratégias de trabalho pedagógico com as HQ's nas aulas de Ciências Naturais dos anos iniciais do ensino fundamental.

A seguir, apresentamos um quadro que, resumidamente, traz a ideia central do enredo e o conteúdo científico encontrado nas HQ's analisadas nessa pesquisa:

<b>Histórias analisadas na pesquisa inicial</b>		
<b>Título</b>	<b>Ideia central – síntese</b>	<b>Conteúdo científico</b>
Magali em: Foi assim	Relata uma paródia da lenda da queda da maçã na cabeça de Isaac Newton, e da formulação da lei de gravitação universal. Contudo, essa lei não é formulada quando a maçã cai, mas quando Magali cai da macieira e diz: "Não tem nenhuma gravidade! Esqueci que pra baixo todo santo ajuda"	Biografia de Isaac Newton; História da Ciência; Lei da Gravitação Universal
Cascão em: Vai até as estrelas	A história apresenta Cascão tendo uma ideia em seus momentos de brincadeira. No enredo, o personagem principal faz um foguete de garrafa descartável, e deseja, de toda forma, fazê-lo voar, mas não consegue. Por esse motivo, formula uma série de hipóteses para ver se obtém êxito em sua tarefa de levar seu "foguete" até as estrelas	Lançamento de foguetes; Órbita de satélites; Gravidade



<b>Histórias analisadas na pesquisa inicial</b>		
<b>Título</b>	<b>Ideia central – síntese</b>	<b>Conteúdo científico</b>
Astronauta em: O colecionador de estrelas parte I	Aldebaran Antares Júnior está no observatório astronômico admirando o céu. Ao passar uma estrela cadente, ele faz um pedido: gostaria de ver as estrelas mais de perto! Pedido realizado, agora ele pode conhecer uma série de estrelas diferentes, com as devidas explicações do Astronauta. Mas, no meio do céu, tem alguém que está colecionando estrelas, mas, para onde ele deve estar as levando?	História da Ciência; Etnoastronomia; Conceito de estrela; Tecnologia dos observatórios astronômicos; Importância e tipos de estrelas
Chico Bento (sem título)	Em um dia de chuva, Chico Bento vai para baixo de uma árvore. Mas ao chegar lá, lembra do que sua professora ensinou: “nunca fiquem embaixo de árvores, por causa dos raios”. Mas, embaixo da goiabeira do Nhô Lau, que tipo de raio deve ter atingido o Chico Bento?	Descarga atmosférica; Raios
Cascão e Nimbus em: Celsius ou Fahrenheit?	Cascão recebe de presente do seu tio que foi aos Estados Unidos um termômetro. Ele está constando 77°! Mas é porque está na escala Fahrenheit! E agora, como convertê-lo para Celsius?	Escala termométrica
Chovinista em: Garrafa num lugar, tampinha no outro!	O porquinho Chovinista vê dois meninos jogando no chão uma garrafa de vidro com uma tampinha de metal. Ao tentar jogá-los no lixo, percebe que não vai ser tão fácil, pois estão presos um ao outro. Como separá-los? Em que recipiente devem ser jogados? E os meninos “poluidores”, o que deve acontecer com eles?	Preservação ambiental; Coleta seletiva

Visando exemplificar alguns dos resultados obtidos em nossa investigação, como também apontar a viabilidade do uso de HQ's nas aulas de Ciências Naturais, elegemos uma das histórias analisadas. Detalharemos, a seguir, uma proposta para a sua inserção no ambiente escolar.



Consideramos extremamente necessário apresentar formas de se aplicar as HQ's em sala de aula, visto que, se apenas nos referíssemos aos saberes científicos contidos em cada história, não cumpriríamos o nosso intuito inicial, que é o de tecer possibilidades para o ensino de Ciências. Dessa forma, evidenciaremos que as HQ's não são uma mera ilustração para se ensinar Ciências, mas podem permear toda a proposta didática.

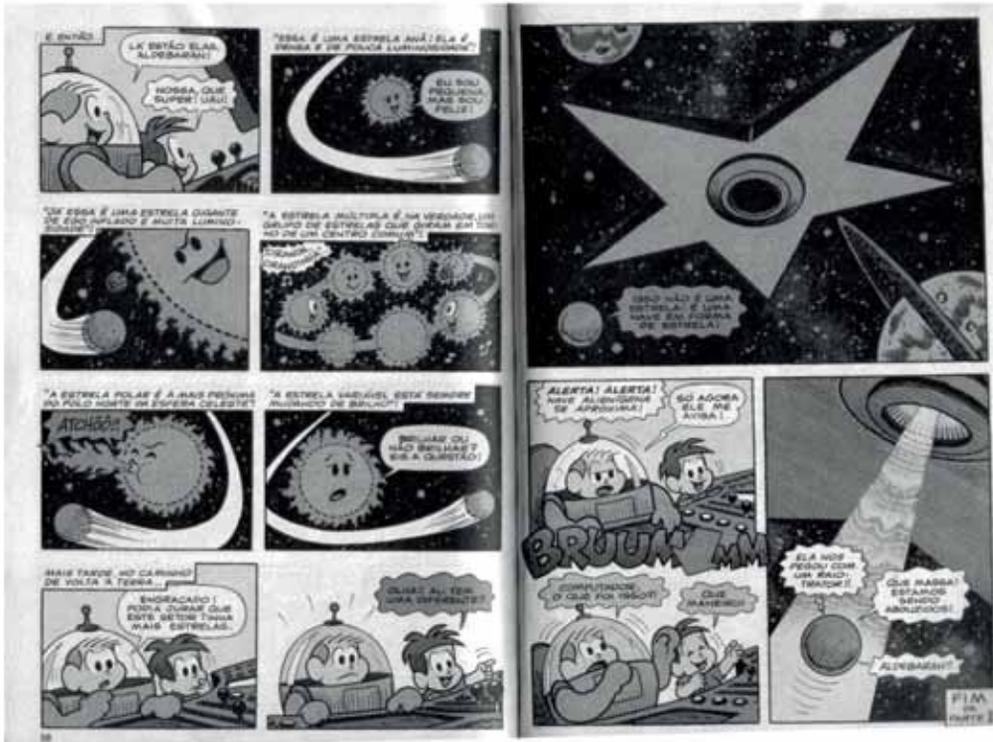
Salientamos, de antemão, que nossas considerações não se constituem em uma receita metodológica para se dar aula, mas uma, dentre diversas estratégias de ensino em geral, e na disciplina Ciências Naturais em específico, que nos propomos a defender nesse artigo.

## Astronauta em: "O colecionador de estrelas parte I"

134







A história inicia-se com a apresentação de um conceito de estrela e a narração acerca da importância das estrelas para a humanidade. Traça-se um panorama bem geral e sucinto do “olhar humano” para o céu estrelado, desde o homem da pré-história (representado nas histórias de Mauricio de Sousa por Piteco) à época das grandes navegações, passando pela Antiguidade.

Aparece a ideia dos possíveis motivos dos nomes dados às constelações, hoje estudados por uma área denominada Etnoastronomia. Pelas roupas dos personagens (quadro 3 da primeira página da história), acreditamos que o autor da história se referia aos nomes atribuídos às estrelas pelo povo grego, muitos dos quais permanecem ainda hoje, como a Ursa Maior e o Caçador. O quadro 4 da primeira página trata da utilização dos conhecimentos astronômicos para a localização em alto mar, sendo também utilizado por Colombo para chegar às Américas.

O foco dessa primeira parte da história é o “olhar para o céu”, que propiciou ao homem o despertar para a ciência, a partir da curiosidade latente



desde quando os primeiros *Homo sapiens* andaram pelas savanas africanas, há cerca de 180 mil anos. Olhar para as estrelas sempre teve muita importância para a humanidade e significados específicos em cada período histórico e cada lugar. Foi mirando os astros que as grandes civilizações da Antiguidade conseguiram marcar o tempo e criar os primeiros calendários, planejando os períodos de semeadura e colheita.

Dessa associação entre os astros e a agricultura surgiram tanto a Astrologia (ainda presente em nosso dia-a-dia, nem que seja na coluna dos jornais impressos...) como a Astronomia. Até por volta do século XVII, essas disciplinas eram inseparáveis, havendo um rompimento gradativo após a Revolução Científica desse período. Toda essa "temática" pode ser abordada pelo professor de ciências em sala de aula, com maior ou menor profundidade.

Na continuidade da história de Mauricio de Sousa, um dos personagens é o jovem Aldebaran Antares da Silva Júnior que, só pelo nome, já demonstra um apego do pai, astrônomo, às estrelas (visto que Aldebaran é uma estrela gigante e a mais brilhante na constelação de Touro, e Antares é uma estrela supergigante, sendo a mais brilhante na constelação de Escorpião e uma das mais brilhantes do céu). Esse personagem encontra-se em um observatório astronômico, sugerindo a necessidade de o homem observar o céu mais de perto (alguns estudiosos dizem que até a torre de Babel, citada na Bíblia, era um zigurate, templo religioso que servia também como observatório astronômico).

De tanto querer observar o céu, Aldebaran Júnior vê uma estrela cadente e faz um pedido a ela, prática essa que já faz parte do imaginário coletivo de nossa sociedade. Vale salientar que as estrelas cadentes são fragmentos de matéria que estão vagando pelo espaço e são atraídos pela força gravitacional da Terra, penetrando em nossa atmosfera. Esse fragmento tem o nome de meteoróide quando está no espaço, mas, ao atingir a Terra, recebe o nome de meteorito. Todavia, em nossa história, não poderia deixar de haver o momento mágico em que a criança tem seu desejo atendido. Dessa forma, Aldebaran encontra com o personagem Astronauta no espaço sideral e faz uma empolgante viagem pelo mundo das estrelas. De forma lúdica, conhece diversos tipos de estrelas: anã, gigante, múltipla, polar e variável. A história termina com a aparição de uma estrela que lembra um disco voador, e dá margem à exibição de uma nova história que lhe dê continuidade, mas que não será apresentada em nosso trabalho.



Em apenas 7 páginas, o educando terá acesso a uma série de saberes: o conceito de estrela, o céu e a Pré-história, etnoastronomia, nomenclatura das constelações, observatório, utilidade do telescópio, e tipos de estrelas.

A nossa proposta de atividade, para essa história, pauta-se na leitura por andaime, termo utilizado, metaforicamente, para designar um suporte, uma assistência de um sujeito mais experiente. Essa ideia de leitura foi difundida, dentre outros teóricos, por Graves e Graves (1995, p. 1) e trata-se de “uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir a um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender e apreciar uma seleção particular”. Nesse processo, o professor não apenas ajuda o aluno a dar uma resposta, mas a compreender um conceito, e, desse modo, a informação é transformada em conhecimento.

Para a efetivação da leitura por andaime, existem algumas fases. A primeira é a do planejamento, na qual o professor considera o educando, seus interesse e necessidades, seleciona o texto e os possíveis obstáculos para a sua utilização. É observado, também, o propósito da leitura, ou seja, os ganhos obtidos pelo estudante ao realizar a atividade. Na segunda fase, há a implementação, na qual o educador elabora atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A atividade de pré-leitura tenciona aguçar a curiosidade do estudante-leitor para o texto proposto, como também relacionar o que está escrito com as vivências do aluno e ativar seus conhecimentos prévios. Nesse ponto, o aluno deve ser “seduzido” a ler. Esse momento propicia o desenvolvimento da curiosidade para o assunto que nos propomos a explicar, visto que o educando irá focalizar mais nos momentos da história que poderão responder aos seus questionamentos, como também fazer uso do pensamento hipotético dedutivo.

O momento de leitura efetivamente pode acontecer de diversas maneiras, de acordo com o contexto. Todavia, para efeito desse estudo, consideramos mais oportuno a leitura individual e silenciosa, de forma que cada aluno tenha o seu texto em mão.

Em seguida, temos o momento de pós-leitura, no qual se pode fazer uma avaliação do que foi apreendido, como também solidificar conceitos que sejam importantes na leitura. Existem várias formas de se concretizar esse momento, mas escolhemos o uso de levantamento de questões como o mais viável, pois o aluno poderá confirmar ou retificar suas colocações apresentadas no momento da pré-leitura, como também ativar seus esquemas mentais.



### Questões de pré-leitura

1. Hoje vamos ler uma história do personagem Astronauta. Onde vocês acham que ela vai acontecer?
2. O título da história é: "O colecionador de estrelas". Sobre o que vocês acham que vai tratar?
3. A primeira página da HQ apresenta o papel atribuído às estrelas no decorrer da história da humanidade. Em sua opinião, para que serve a história da ciência?
4. O que vocês sabem sobre as estrelas?
5. Como vocês acham que esses conhecimentos chegaram até nós? Será que sempre pensaram nas estrelas como pensamos hoje?
6. O nome de um dos personagens da história é "Aldebaran Antares". Será que existe alguma razão especial para ele ter esse nome?

### Questões de pós-leitura

1. O que vocês acharam que seria o motivo para a história se chamar "O colecionador de estrelas" realmente correspondia ao motivo real?
2. Após ler a história, o que vocês acham que significa o nome "Aldebaran Antares"?
3. Vimos que as estrelas tiveram diferentes significados em diferentes momentos históricos. Sendo assim, qual a contribuição da história da ciência para o conhecimento atual?
4. Qual a importância das estrelas para a humanidade?
5. Aldebaran Júnior fez um pedido para a estrela cadente e foi atendido. Vocês acreditam que podemos fazer pedidos às estrelas cadentes? Por quê?
6. Ao chegar ao espaço com o Astronauta, o menino observou uma série de estrelas. E nós, como podemos observá-los?



Após as respostas hipotéticas das questões, os alunos deverão ser estimulados a buscar as respostas em materiais de pesquisa, que serão expostos em sala de aula. Também é sugerida uma atividade para casa: a observação do céu noturno a olho nu e a produção de um desenho daquilo que se pode ver. Na medida das possibilidades da escola e do conhecimento do professor, pode-se construir coletivamente um telescópio, de forma que cada dia da semana um aluno possa levá-lo para casa e observar o céu por intermédio desse instrumento, ou, ainda, organizar uma visita a um planetário.

Nesse ponto, será abordado que o homem pré-histórico fazia observações sem nenhum instrumento, e fez uma série de descobertas, de forma que a criança se perceba como produtora de saber. A forma como as estrelas são representadas na história analisada também se constitui em um fator lúdico, e de forma simples apresenta conceitos abstratos da ciência (como a estrela polar e a estrela variável).

A história permite uma noção de continuidade, e isso que levará os alunos a pensarem na “parte dois” da história, criando um enredo para a narrativa, na qual a nave do astronauta é capturada por um objeto voador não identificado. Esse mecanismo permite à criança tanto fazer uso de seu pensamento criativo, quanto solidificar seus conceitos científicos, pois fará uso deles para produzir um texto de imagens sequenciais, desenvolvendo habilidades necessárias para tal produção (disposição de recursos gráficos visuais, utilização de onomatopeias, como também características da narrativa, como o conflito e sua resolução).

Salientamos que nenhuma proposta poderá ter êxito na escola sem uma mediação efetiva, efetivada, na maioria das vezes, pelo professor, e é para esse profissional que dedicamos as explicações das concepções científicas presentes na HQ analisada, visto que o educador deve ter um repertório conceitual mais elevado que o aluno para poder mediar a discussão e superar os obstáculos epistemológicos e conceituais presentes na sala de aula.

As aulas de Ciências Naturais devem se constituir em espaço de inter-relação dos saberes. Não queremos, com isso, afirmar que as HQ’s sejam a panaceia para todas as mazelas presentes no ensino da atualidade, mas, com certeza, constitui-se em uma via à interdisciplinaridade. Sabemos que existem diversas dificuldades para se utilizar as HQ’s em sala de aula. Um delas é que nem sempre se poderão encontrar quadrinhos que atendam à necessidade



imediate do professor para ministrar um conteúdo. Outro fator é que as histórias não estão compromissadas em abordar um conteúdo de Ciências Naturais da forma que é considerado “correto” pela comunidade científica (entenda-se esse “correto” como o atualmente aceito pela comunidade científica). Também sabemos da dificuldade em elaborar aulas com HQ’s por parte dos professores, seja pela falta de tempo para se deter em um olhar mais acurado para esse gênero literário, seja por falta de conhecimentos específicos da área, pois só dessa forma o professor poderá perceber os erros conceituais presentes para problematizá-los e propiciar ao aluno essa reflexão.

Dentre as dificuldades apresentadas, se faz necessário repensarmos a formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Em geral, os conhecimentos em ciências dos professores são restritos, como também as escolhas de conteúdos, geralmente voltados para a Biologia, abordando, apenas, conceitos esquecendo-se dos procedimentos e atitudes. É preciso oferecer oportunidades para refletir como desenvolver adequadamente os conteúdos e como estes são aprendidos pelas crianças, ou seja, proporcionar condições para que os professores em serviço possam adquirir saberes conceituais e metodológicos adequados em sua área de atuação.

Sabemos que a formação inicial dos professores não contempla (e nem pode contemplar) essas questões, visto que:

A formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial. Além disso, como resultado do próprio trabalho em sala de aula, estarão surgindo constantemente novos problemas, que o professor deverá enfrentar, assim, é necessário que os professores disponham de possibilidades de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade, sendo também garantidas facilidades de acesso a tais programas. (CARRASCOSA, 2002, p. 10-11).

A docência deve ser percebida como um meio de intervenção social, considerando que a construção do conhecimento se dá pela prática investigativa, e o aluno deve desenvolver habilidades para pesquisar. Ensinar é uma prática reflexiva e intelectual e a práxis não é resumida a mero ativismo, mas uma forma de humanização da sociedade.



## E a história tem sequência...

Pensando nessas questões referentes ao ensino de Ciências, e visando complementar nosso estudo inicial e enriquecer a discussão sobre essa temática, estamos desenvolvendo uma pesquisa de caráter experimental, inicialmente intitulada: *O uso de histórias em quadrinhos na formação continuada de professores de ciências naturais dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições e desafios*, que insere sua temática na formação continuada dos professores que se encontram no campo de trabalho, visto que, pelo caráter polivalente do magistério, tais educadores, em sala de aula, ministram todas as disciplinas propostas na estrutura curricular, das quais uma delas é a de Ciências Naturais.

Apoiados nos estudos da formação do professor enquanto profissional, do potencial formativo das HQ's e da percepção de conteúdos científicos presentes nessa literatura gráfico-visual, tal pesquisa desenvolve estudos sobre a utilização desse mecanismo de aprendizagem na formação continuada em serviço de professores de uma escola da cidade do Natal, e de sua aplicabilidade para o ensino das Ciências Naturais no trabalho pedagógico com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nosso campo de investigação, tencionamos colaborar com os planejamentos da equipe docente, com a incorporação dos quadrinhos em práticas cotidianas, para que possamos, coletivamente, discutir se houve um avanço conceitual dos conhecimentos científicos por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como resultado da investigação, desejamos viabilizar, em conjunto com os educadores, novas propostas educacionais para o ensino das Ciências Naturais, mais lúdico e contextualizado, e significativo, não esgotando as muitas facetas e desdobramentos que se efetivam nesse tipo de pesquisa.

Consideramos que, dessa forma, estaremos ampliando a discussão sobre o tema em questão, não apontando apenas os obstáculos, mas também as possibilidades de um ensino de ciências com histórias em quadrinhos, dando vez e voz às crianças. Afinal, se não fosse para uma aprendizagem mais efetiva desse público em especial, tais questões não teriam sentido. É com elas e por elas que, quanto mais discutimos tais questões, mais aprende-



mos, e assim, contribuímos para a geração de espaços coletivos de produção de conhecimentos pedagógicos.

Para que possamos, realmente, atender às demandas da sociedade em que estamos inseridos, em um universo cada vez mais globalizado, se faz necessário refletir em muitas questões e esse é um dos nossos muitos desafios enquanto educadores: desenvolver um olhar mais acurado e epistemológico para os materiais que podem favorecer um aprendizado mais rico, amplo e prazeroso – como as HQ's –, pois a escola é um espaço não só da produção de conhecimentos, mas, também, de alegria.

## Notas

- 1 Em 23 de setembro de 1963 foi assinado o Decreto 52.497, pensando-se na necessidade de se observar mais o conteúdo abordado nas HQ's, visto que exerciam "[...] influência sobre o condicionamento emocional e a formação moral da infância e da adolescência." (Art. 87, Item I). Esse decreto também estabeleceu uma série de taxas e impostos para a publicação das HQ's. o que se tornou um entrave para a ampliação e divulgação da arte seqüencial.
- 2 Letícia dos Santos Carvalho (2007). Nesse estudo, analisamos o conteúdo científico contido em ó histórias da Turma da Mônica e propomos estratégias para a sua inserção no ambiente escolar.

## Referências

AMARILHA, Marly. Magali e Cascão na escola: transitando entre imagens e palavras. In: AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a formação do leitor crítico na sala de aula. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências 1º e 2º ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciências Ibero americanos. In: MENEZES, Luís Carlos de (Org.). **Formação continuada de professores no contexto Ibero americano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2001.



CARVALHO, Letícia dos Santos. **Ensinar ciências com quadrinhos**: que história é essa? 105f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. Histórias em quadrinhos. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GRAVES, Michel. F.; GRAVES, Bonnie. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April, 1995 (Tradução Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa NEPELC – UFRN).

HIGUCHI, Kasuko Kojima. Super-homem, Mônica e Cia. In: CITELLI, Adilson; CHIAPPINI, Ligia (Coord). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. (v. 3).

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SOUSA, Mauricio de. Magali. **Magali em**: foi assim. In: SOUSA, Mauricio de. São Paulo, n. 193, nov. 1996.

\_\_\_\_\_. Chovinista em: garrafa num lugar, tampinha no outro. **Cascão**. São Paulo, n. 2, fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Cascão e Nimbus em: celsius ou fahrenheit? **Cascão**. São Paulo, n. 1, jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Cascão em: Vai até as estrelas. **Cascão**. São Paulo, n.463, ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Chico Bento**. São Paulo, n. 463, ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Astronauta em: o colecionador de estrelas parte I. **Mônica**. São Paulo, n. 156, out. 1999.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQ's no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.



Mestranda Letícia dos Santos Carvalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente  
E-mail | lleticia\_carvalho@hotmail.com

Prof. Dr. André Ferrer P. Martins  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Educação  
Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente  
E-mail | aferrer34@yahoo.com.br

Recebido 23 abr. 2009

Aceito 15 jun. 2009



# Ensino de Ciências em escolas multisseriadas do campo: uma análise dos Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa

Sciences Teaching in grouped series schools of the field: an analysis of the Guides of Learning of Sciences of the Program Active School

Flávio Bezerra Barros  
Universidade Federal do Pará

## Resumo

O texto socializa um olhar crítico-reflexivo acerca do Ensino de Ciências, tendo como “pano de fundo” os Guias de Aprendizagem de Ciências adotados pelo Programa Escola Ativa para as séries iniciais nas escolas multisseriadas do campo. O Escola Ativa é uma ação do Ministério da Educação direcionada às escolas do campo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Sua intenção é melhorar a qualidade da educação nessas regiões; contudo, no que se refere ao Ensino de Ciências, encontra-se com limitações que, certamente, devem comprometer a qualidade da formação dos sujeitos educativos. Uma das gêneses dessas fragilidades pode ser traduzida a partir dos livros didáticos concebidos pelo Programa, os chamados Guias de Aprendizagem. Essa reflexão, portanto, constitui o foco desse ensaio.

Palavras-chave: Escola Ativa. Guias de aprendizagem. Ensino de ciências.

## Abstract

The text socializes a critical-reflexive look concerning Teaching Science, having as “deep cloth” the Guides of Learning of Sciences adopted for the Program Active School for the initial series in the schools of the Brazilian field. The Active School is an action of the Ministry of the Education directed to the schools of the countryside in the North, Northeast and Center-West regions. Its intention is to improve the quality of the education in these regions, however, as for Science Teaching, it meets some limitations that must certainly compromise the quality of the formation of the educative citizens. One of the origins of these fragilities can be translated from didactic books conceived by the Program, the so called Guides of Learning. This reflection, therefore, constitutes the focus of this essay.

Keywords: Active School. Guides of learning. Sciences teaching.



Quando estamos comprometidos com o espírito de partilhar com as crianças as poderosas constantes que fazem desse mundo algo mais previsível, a ciência adquire vida na sala de aula. Quando nosso foco se transfere do ensino de fatos para o ensino das crianças, o processo de ajuda para a descoberta de conhecimento iluminador permanece dinâmico e revigorado. (HARLAN; RIVKIN, 2002).

## Considerações iniciais

O Ensino de Ciências nas séries iniciais no Brasil, tanto no contexto urbano, como no meio rural, tem sido caracterizado como um grande desafio na maioria das escolas. Várias são as dificuldades encontradas pelos educadores no intuito de trabalhar temas relacionados ao Ensino de Ciências, tais como: falta de tempo para o planejamento e pesquisa; formação inadequada à prática docente dessa área do conhecimento; poucos investimentos em material didático de boa qualidade; desvalorização desta área do conhecimento em detrimento de outras disciplinas; livros didáticos que nem sempre contribuem com o fazer pedagógico dos professores.

Quando esse ensino se dá no cenário das escolas multisseriadas no espaço campesino, o desafio de ensinar Ciências torna-se ainda maior. E considerando que, pelo menos no nosso caso brasileiro, o livro didático tem sido, muitas vezes, uma das poucas (às vezes a única) ferramentas de ensino, o presente ensaio, portanto, tem a intenção de socializar um olhar crítico dos Guias de Aprendizagem da área de Ciências do Programa Escola Ativa (PEA).

É importante ressaltar que as dificuldades anteriormente colocadas não devem servir como argumentos de negação do acesso dos sujeitos a uma educação plena, no que diz respeito à pluralidade da rede de conhecimentos existentes, mas sim, devem servir como pontos de reflexão para a discussão e reivindicação dos direitos que todos os educandos têm de apreender novos conhecimentos, considerando elementos como contexto, diversidade, saberes protagonizados nos diferentes cenários da vida da pessoa humana e a própria capacidade de cada indivíduo em construir seus próprios conhecimentos e reinventá-los em conexão com os saberes sistematizados do ambiente escolar. E aos educadores cabem seus direitos de receber formação, condições dignas de trabalho e salários decentes. Isso não se pode esquecer.



O olhar crítico expresso aqui tem como objetivo refletir sobre a importância do Livro Didático para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos no âmbito da escola multissérie, no contexto do PEA; não se configura, portanto, como uma crítica inacabada, mas um chamamento reflexivo ao debate sobre o papel desse elemento essencial do cotidiano da escola, pensando, obviamente, na concepção de ensino que se pretende imprimir quando tal elemento é formatado para atender alguns princípios específicos, os quais serão apresentados mais à frente. Ressalte-se que os Guias, objeto deste estudo, foram escritos há mais de uma década, e a neutralidade político-filosófico-científica não se constitui componente descartável quando se concebe um livro, que esses instrumentos pedagógicos foram pensados para um público específico. É como se pensássemos no tempo, nas concepções de ensino e nos sujeitos participantes desse processo. Como não poderia deixar de ser, o exercício de analisar, estudar, refletir, torna-se uma tarefa de natureza complexa, pois, além de pensar os pontos antes colocados, é necessário também pensar como eles dialogam.

## **Princípios do Ensino Fundamental e da educação do campo: elementos norteadores para a análise dos Guias de Aprendizagem da área de Ciências**

Historicamente, no Brasil, as classes multisseriadas foram discriminadas por serem escolas de difícil acesso, unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e que não possuíam representatividade junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. (GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2007).

Em pleno limiar do século XXI, os entraves, anteriormente colocados, ainda fazem parte do contexto da grande maioria das escolas que estão situadas no campo. Evidentemente, não se pode negar que as ações do Ministério da Educação (MEC) têm diminuído esses percalços ao longo dos anos, mas ainda há muito o que fazer. Sem querer citar números ou dados, são claras as discrepâncias existentes entre as escolas da cidade e as do campo, por isso, se quisermos diminuir as distâncias que separaram (e separam) essas realidades, será preciso buscar um novo jeito de caminhar.



Antes de refletir sobre a caracterização e os objetivos do PEA, e considerando que os aspectos colocados a seguir serão de fundamental relevância para as abordagens reflexivas e epistemológicas dos Guias de Aprendizagem, é nossa intenção socializar os princípios do ensino fundamental (GUIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESCOLA ATIVA, 2007), que objetivam a formação básica do cidadão, mediante:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- d) o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- e) o desdobramento, facultado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do ensino fundamental em ciclos e adoção, pelos estabelecimentos que utilizam progressão regular por série no ensino fundamental, do regime de progressão continuada, sem prejuízo para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
- f) o ensino regular ministrado em português, estando asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;
- g) o ensino fundamental presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Em termos de aprofundamento analítico dos instrumentos pedagógicos de que trata este ensaio, elenco a leitura da legislação naquilo que os Estados



e Municípios devem proporcionar às escolas do campo: a) aspectos sóciopolíticos: apesar dos avanços observados nos últimos anos em termos qualitativos de acesso e cobertura, a população rural e a população das periferias dos centros urbanos só podem ver melhorada a qualidade de seu ensino básico se for adotado um novo tipo de escola com metodologia adequada à sua organização; b) situação do professor: o professor das classes multisseriadas precisa receber formação adequada para lidar com a organização escolar em que trabalha. Além disso, para melhorar a gestão de sua escola, ele precisa contar com a participação de outros agentes; c) clientela da escola do campo: a adequação do currículo, livros didáticos respeitando a cultura e a forma de organização comunitária e a produção valorizando as reais necessidades dessa clientela são preocupações constantes; d) participação da comunidade no processo escolar: a gestão da escola perpassa pela participação da comunidade nas atividades e decisões escolares; e) ação didático-pedagógica: estratégias metodológicas vivenciais favorecem mudanças no ensino tradicional e incentivam a aprendizagem; f) instalações físicas da unidade escolar: a adequação do ambiente escolar, tornando-o propício para o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, melhora a auto-estima do aluno e favorece a participação comunitária para a preservação da escola; g) política educacional do campo: a identidade do campo, sua cultura e sua forma de organização devem ser preservadas e valorizadas.

Não obstante, é igualmente importante deixar claro que existem ainda os princípios que norteiam a Educação do Campo e que, segundo a intencionalidade do PEA, esses princípios devem ser observados (ver, por exemplo, Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002) e que nesse caso da análise dos Guias de Aprendizagem foram também tidos como referência. Para efeito dessa análise, os fundamentos do PEA também foram levados em conta.

## **Objetivos do Ensino de Ciências**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) o Ensino de Ciências Naturais deve se organizar de forma que, ao final do ensino fundamental, os alunos tenham as seguintes capacidades:



- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive.
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica.
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.
- Saber combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.
- Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva.
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e da homem.

Muito embora esses elementos tenham servido como norte para o Ensino de Ciências, o que se apresenta na prática do cotidiano de grande parte das escolas é o Ensino de Ciências que pouco valoriza os elementos acima explicitados. Segundo Corsino (2006) e considerando o ensino fundamental de 9 anos, o Ensino de Ciências Naturais deve ter como objetivo ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias.



É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e ampliação de conhecimentos científicos. As atividades didáticas dessa área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do Planeta –, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano. (CORSINO, 2006).

Os Guias de Aprendizagem de Ciências do Escola Ativa em sua configuração global não apresentam os objetivos que se pretendem alcançar com o Ensino dessa área do conhecimento. Muito embora os Guias de Formação estejam encharcados de informações relevantes do Programa, igualmente em nenhum deles foram encontrados os objetivos do Ensino de Ciências, o que demonstra uma limitação. Essa lacuna, em muitos casos em que os professores não recebem formação específica de área, pode se constituir como entrave, pois os objetivos de cada área do conhecimento, quando são apresentados nos Projetos Político-Pedagógicos ou nos próprios livros didáticos, tornam-se uma luz no direcionamento da prática educativa. No caso do Escola Ativa, a concepção do Programa e dos Guias de Aprendizagem aconteceu de maneira descontextualizada, em tempos distintos, o que sugere uma contradição já aparente desde a raiz do Programa.

152

## **Sobre os Guias de Aprendizagem de Ciências**

Os livros de Ciências têm uma função que os difere dos demais – a aplicação do método científico, estimulando a análise de fenômenos, o teste de hipóteses e a formulação de conclusões. Adicionalmente, o livro de Ciências deve propiciar ao aluno uma compreensão científica, filosófica e estética de sua realidade (VASCONCELOS apud VASCONCELOS; SOUTO, 2003), oferecendo suporte no processo de formação dos indivíduos/cidadãos. Consequentemente, deve ser um instrumento capaz de promover a reflexão sobre os múltiplos aspectos da realidade e estimular a capacidade investigativa do aluno para que ele assuma a condição de agente na construção do seu



conhecimento. Essa postura contribui para a autonomia de ação e pensamento, minimizando a “concepção bancária” da educação, que nega o diálogo e se opõe à problematização do que se pretende conhecer. (VASCONCELOS; SOUTO, 2003).

O problema que se põe é justamente o fato de que o livro didático por si só não constitui o único componente fundamental no processo ensino-aprendizagem de Ciências. A figura do professor é essencial nesse processo. Quando este não dispõe de uma formação adequada para atuar nessa área do conhecimento, muitas vezes o livro didático torna-se um mero roteiro de aulas, sem significado mais amplo e sem atingir os objetivos acima mencionados. Um outro fator que pode atuar como limitação nesse sentido é a tímida influência do professor na escolha do livro didático, o que contribui, ainda mais, para acentuar a fragilização do Ensino de Ciências, como sustentam Leal; Sobrinho (2003). No caso do Escola Ativa, essa questão deve ser refletida, pois existe um livro didático dirigido especificamente para o Programa, ou seja, o mesmo livro é trabalhado em todo o País onde a estratégia seja adotada. Nesse caso (DELIZOICOV apud Leal; SOBRINHO, 2003) afirma que: “O professor deve estar instrumentalizado para detectar e observar as fragilidades implícitas no livro-texto bem como em qualquer outro material a ser utilizado em sala de aula.” (DELIZOICOV apud LEAL; SOBRINHO, 2003, p. 2).

No tocante ao Escola Ativa, o que se observa é que, apesar das imensas fragilidades existentes nos Guias de Aprendizagem, esses permaneceram circulando nas escolas do campo por um período de uma década, o que, para as escolas do campo (e mais ainda, para os sujeitos que nelas estão) que historicamente tiveram grande parte dos seus direitos negado, isso representa uma restrição que põe em causa a qualidade da formação recebida pelos alunos.

## **Estrutura e organização dos Guias**

Os Guias de Aprendizagem de Ciências (SANTOS; COSTA, 1998) do PEA estão organizados em quatro volumes, considerando as quatro séries do antigo Ensino Fundamental Menor. Os conteúdos abordados em cada unidade por volume são apresentados a seguir:



## **Volume 1**

Unidade I: Observando e descobrindo

Unidade II: Órgãos dos sentidos

Unidade III: Meio ambiente

Unidade IV: O tempo e a vida

## **Volume 2**

Unidade I: Saúde – como preservá-la?

Unidade II: Alimentação. Base para a saúde. Por quê?

Unidade III: Saúde, higiene, cuidados. Por quê?

## **Volume 3**

Unidade I: Desenvolvimento x Problemas no Planeta Terra

Unidade II: Equilíbrio ambiental... Por quê? Para quê?

Unidade III: Água é vida... Por quê?

Unidade IV: Solo. Por que preservá-lo?

## **Volume 4**

Unidade I: Corpo: Visão geral. Locomoção e trabalho

Unidade II: Alimentos – Energias – Calorias x Desenvolvimento

Unidade III: Digestão – Respiração – Circulação

Unidade IV: Reprodução



Com o objetivo de facilitar a vida do aluno, no que diz respeito às atividades propostas, cada volume apresenta ícones com as seguintes indicações: atividade individual, atividade em dupla, atividade em grupo, atividade coletiva, atividade em casa. Também existem letras (A, B e C) no início de algumas páginas de cada volume, mas que em nenhuma parte dos livros foi explicado para que servem tais letras. João e Maria são dois personagens que participam de toda a trajetória dos Guias nos seus quatro volumes. Maria, em algumas páginas, apresenta-se como Elza, o que pode ser uma falha de impressão ou erro de outra natureza; o que certamente pode trazer algum tipo de confusão para os alunos. Os objetivos que se pretendem alcançar a partir dos conteúdos estudados estão apresentados de forma superficial em cada unidade, sob a chamada “Você vai aprender a: [...]”.

## Um olhar crítico dos Guias de Aprendizagem de Ciências

Os pontos abordados neste texto são representações de fragmentos capturados dos quatro volumes dos Guias de Aprendizagem da área de Ciências para efeito de análise, não significando que, em sua totalidade, os Guias são ruins, mas que necessitam com urgência ser reformulados visando atender às expectativas dos sujeitos frente às novas exigências do movimento por uma educação do campo.

O tema proposto na Unidade I do Volume I, “**Observando e descobrindo**”, na verdade é uma introdução ao tema que se segue na Unidade II, “**Órgãos dos sentidos**.” O conteúdo é trabalhado de modo mecânico, com muitas repetições das figuras dos órgãos dos sentidos (p. 8, 13, 14, 15, 23 e 31). Talvez essas páginas pudessem ser melhor aproveitadas, ou, no caso de necessidade de recorrer aos órgãos dos sentidos, poderiam os educandos ser remetidos às páginas anteriores. As atividades apresentam alguns elementos interessantes como trabalhos individuais e em grupo, valoriza a discussão, o debate, a interação entre os educandos e também com os pais. Por outro lado, algumas atividades são muito repetitivas e tornam-se mecânicas, parecendo contribuir com a idéia do fazer pelo fazer, como por exemplo, na p. 12 “Apresente aos outros colegas e ao professor”, na p. 16 “Apresente o resultado ao professor”, na p. 18, “Apresente o trabalho de seu grupo aos colegas e ao professor.”

Em relação à Unidade II do Volume I, “**Órgãos dos sentidos**”, que dá continuidade ao tema da Unidade I, foi trabalhada de maneira satisfatória, pois oportuniza mais profundidade ao que foi trabalhado na unidade anterior. O nível dos exercícios está compatível com a série, porém continuam repetitivos.

Acerca da Unidade III, cujo tema central é “**Meio ambiente**”, o texto introdutório da unidade traz a idéia de meio ambiente como sendo a própria natureza (Figura 1), o que hoje, de acordo com os princípios da Educação Ambiental, já não é mais concebível. Essa ideia de ambiente como natureza é uma das sete categorias encontradas em Sauv ; Orellana; Qualman apud Sato (2003) e que não corresponde, na atualidade,   dimensão de meio ambiente, que, de modo contrário, vem sendo trabalhada a partir de uma visão holística, considerando a intera o de elementos físicos e biológicos em conexão com os aspectos socioculturais da vida humana. Esses elementos juntos formam uma intera o relacional que se chama meio ambiente e que não podem ser pensados de forma dissociada. (BARROS, 2004; SATO, 2003).

156



## Meio ambiente



Saia da escola com seu professor e seus colegas.

Prepare-se para ver.  
Prepare o ouvido para ouvir.  
Prepare seu nariz para cheirar.  
Prepare-se para perceber a natureza...

Você vai ver coisas interessantes.

- Observe as plantas, o chão, os animais.
- Observe tudo que existe ao redor da escola.
- V  comentando com seu grupo.
- Olhe para cima; descreva o céu.

- Cor.
- Nuvens.
- Altura das nuvens.

- O dia está claro?
- Você já tinha olhado com tanto cuidado para o céu?
- Você descobriu alguma coisa que nunca tinha visto antes?

Figura 1: Texto introdutório da unidade sobre Meio Ambiente

Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa (v. 1)



É importante frisar, nesse contexto, que a Educação Ambiental está presente na concepção do PEA. Nessa unidade, portanto, as figuras que se apresentam, tornam-se inadequadas, justamente porque exploram com maior ênfase o meio ambiente natural (p. 43, 45, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 70). A página 45 traz uma atividade que recomenda a coleta de elementos da natureza, mas não faz recomendações de como coletar, que tipos de elementos coletar etc. O diálogo entre João e Maria, nessa unidade, não condiz com o texto apresentado. As figuras só mostram o ambiente natural. A atividade da página 50 apresenta conexão com os temas trabalhados na unidade anterior, demonstrando uma certa interação entre os temas abordados. As atividades contidas na página 52 novamente dão ênfase ao meio ambiente natural. A atividade 5, da página 52, pode trazer algumas confusões para os educandos, considerando que:

- *para além das pedras, das plantas e dos animais, muitos outros elementos podem constituir o meio ambiente;*
- *todo meio ambiente contém um rio. Se os educandos considerarem o planeta como um meio ambiente, o rio vai estar presente, pois nosso planeta é constituído em grande parte por água, muito embora a maior parte seja de água salgada.*

157

Nessa Unidade, as atividades são bastante repetitivas e pouco conectadas com a realidade brasileira e com os princípios atualmente trabalhados nesse tema. A questão das atitudes, da proteção do meio ambiente, dos ecossistemas, que faz parte do paradigma da Educação Ambiental ficou assim esquecida.

Na atividade 4, da página 54, as autoras definem plantas e animais como sendo coisas, o que pode, ao longo do tempo, trazer sérios problemas para os educandos, pois, mesmo em séries iniciais, esses componentes devem sempre ser tratados como seres vivos e seres não-vivos, e não coisas.

O tema seres da natureza (vivos e não-vivos, página 55), não deveria ser tratado no capítulo de meio ambiente, muito embora tenha conexão com a temática, justamente porque reforça a naturalização do meio ambiente. As imagens e definições utilizadas na mesma página a fim de ilustrar a ideia de ser vivo, são deficientes. Por exemplo, uma ave se transformar em frango assado (Figura 2), não sinaliza nenhuma ligação com o tema, muito embora



apareça o item “morte”. As autoras poderiam ter explorado o tema com a idéia da comparação. Por exemplo, os próprios educandos poderiam construir a ideia e o conceito de ser vivo a partir das comparações das características dos diferentes seres vivos e não-vivos.

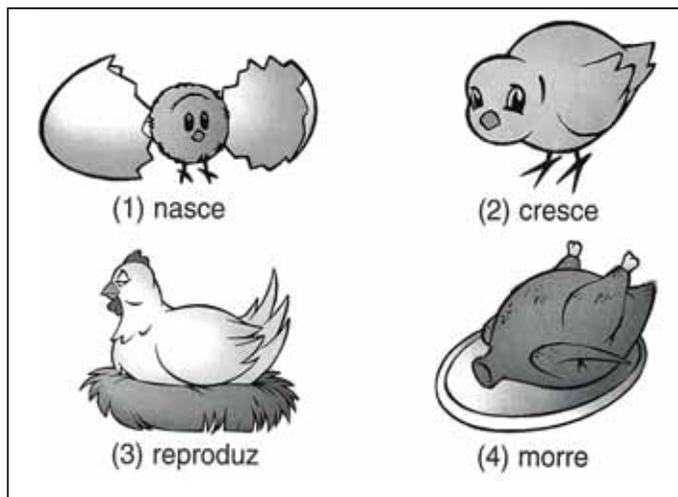


Figura 2: Ilustração para trabalhar os elementos que caracterizam um ser vivo

Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa (v. 1)

158

Na página 56, o sapo é definido como jururu [...]. Penso que seria cururu.

O diálogo entre João e Maria, na página 57, é muito interessante porque remete o pensamento dos educandos para explorarem outras possibilidades.

Para um livro direcionado para o sujeito do campo, e que tem a Educação Ambiental como um dos seus pressupostos, utilizar sempre a terminologia homem, vai de encontro aos princípios internacionais da Educação Ambiental, porque enfatiza uma linguagem sexista. Na página 60, ainda as autoras utilizam o termo “coisas da natureza” para apontar alguns seres vivos (árvores, animais grandes e pequenos). O ser humano é, portanto, um animal; então, pode ser classificado como uma coisa?



Na página 66, há uma atividade solicitando que o educando copie os nomes de coisas que não têm vida e essa atividade é, de certo modo, ambígua, pois pode haver educandos que questionem alguns itens, tais como madeira, folha de árvore e cascas de frutas. Esses três itens podem, dependendo do contexto, ser classificados como um ser vivo ou não.

Na página 69, no exercício 2, ao invés de usar o termo rua, talvez fosse mais interessante usar comunidade, uma vez que, na maioria das zonas rurais, não existem ruas. A página 72 traz um tema interessante, "**Ninguém vive sozinho**", que trabalha a necessidade de compreensão de que todos os seres vivos vivem de forma interdependente. Na página 73, se inicia, com a questão da importância dos seres vivos, uma visão bastante antropocêntrica dos recursos naturais. Nota-se que, nessa mesma página, as funções das plantas são todas voltadas para o ser humano; como: a ornamentação, a alimentação, a construção, o vestuário. Não se considera aqui a importância das plantas para a conservação dos rios e outros cursos de água, para a manutenção do clima, o que só é apresentado na página seguinte (74), de forma secundária. Não se valorizou também a importância que alguns animais têm como dispersores de sementes, o que poderia ter sido abordado de forma adequada para a série em questão.

A visão antropocêntrica continua a aparecer nas páginas 75, 76 e 77 (Figura 3), quando enfoca a importância dos animais para as pessoas dentro do conceito de **utilidade**. Na página 76, a situação fica ainda mais séria, quando faz destaque ao conceito de **nocivo**, termo que há muito tem sido abolido dos livros de Ciências, uma vez que essa palavra significa aquilo que prejudica, que causa mal. Contrariamente a esse conceito, o que geralmente tem sido usado é a ideia de que existem animais que apresentam modos de vida diferentes, que, para sobreviverem, precisam se aproveitar de outros seres vivos, como no caso dos parasitas.

Na página 76, há um texto que diz:

*Pense. Discuta com o grupo e anote*

- *Que animais são úteis ao homem?*
- *Por quê?*
- *Que animais são nocivos ao homem?*
- *Você sabia que vários animais podem também atacar o homem?*



Pense e anote:  
 – Como os animais podem ser úteis às pessoas?  
 Compare suas respostas com o quadro.

**Os animais úteis**

---

● Na alimentação



leite   carne   ovos

● No transporte



● No vestuário



 Pense.

Discuta com o grupo e anote.

- Que animais são úteis ao homem?
- Por quê?
- Que animais são nocivos ao homem?
- Você sabia que vários animais podem também atacar o homem?

Eles atacam:

- para se alimentar;
- para se defender.

– Como os animais se defendem?







160

Figura 3: Ilustrações que transmitem a idéia antropocêntrica de natureza  
 Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa (v. 1)

Essa proposição apresenta vários problemas: a visão antropocêntrica, a linguagem sexista, a redução dos animais que não servem de algum modo direto ao ser humano e a transmissão da idéia de que existem animais que atacam o homem, trazendo uma noção preconceituosa de alguns animais, imbutindo inclusive a ideia de uma natureza perigosa, assustadora. E continua [...].

*Eles atacam:*

- para se alimentar;
- para se defender



Naturalmente, seres humanos não fazem parte da dieta de nenhum outro animal, sendo os ataques ocorridos ao ser humano, uma questão de acidente, de alterações de ecossistemas, dentre outros.

Na página 77, aparece o conceito de **animal perigoso e animal peçonhento**. Os exemplos utilizados são a onça, o lobo, a cobra. A cobra é classificada como um animal peçonhento. Essa, informação é uma meia-verdade, pois a grande maioria dos ofídios não é peçonhento. Para reforçar esse tipo de ideia, as autoras fazem um destaque em amarelo:

*Cuidado! Muitos animais peçonhentos podem viver perto ou dentro de sua casa!*

Esse tipo de frase, para além de transmitir ideias de uma natureza perigosa, traz um certo preconceito, pois, ao afirmar que esses animais podem estar presentes dentro das casas dos educandos, isso faz transparecer que suas casas são ambientes de risco, sem segurança (Figura 4). Nesse contexto, Meneghello (1996), ao abordar em seu livro de Ciências a temática referente à utilidade dos animais, também fez referência àqueles que podem trazer prejuízos para os seres humanos, porém destacou que, apesar disso, cada ser vivo possui sua função e sua importância na natureza. Veja o destaque que Meneghello fez:

Apesar de certos animais **às vezes** causarem danos aos **seres humanos**, todos eles têm sua **função na natureza**, ou seja, cada um tem a sua importância. As pessoas devem defender-se desses animais, mas não podem sair por aí matando todos que encontrarem. Se agirem dessa maneira, poderão provocar graves **problemas ambientais**. (MENEGHELLO, 1996, p. 90, grifo nosso).

Desse modo, a autora teve o cuidado de colocar o conteúdo de forma contextualizada, enfatizando que não é sempre que esses animais podem causar problemas. Utiliza a terminologia seres humanos ao invés de homem, explicita a importância que cada ser vivo tem na natureza e destaca, ainda, a questão dos problemas ambientais.

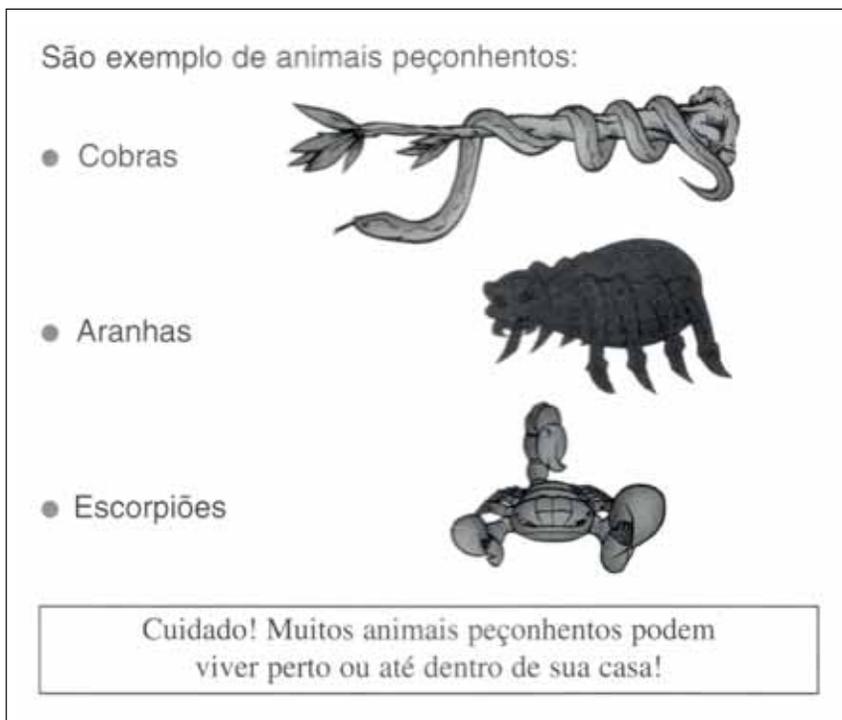


Figura 4: Exemplos de animais peçonhentos e “nocivos” aos seres humanos. Ver destaque da frase em amarelo

Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa (v. 1)

Na página 81, existe uma atividade para ligar os animais que ajudam o homem e os que vivem no mato. Mais uma vez se trata de uma classificação preconceituosa.

Na última unidade, cujo tema é “**O tempo e a vida**”, o texto inicial traz uma idéia confusa, pois ora trabalha o tempo como cronologia, período, ora trabalha o tempo como condição climática. Isso pode confundir os educandos, se não explicado de modo claro. As figuras da página 92 mostram imagens de mar e de praia, lugares que são desconhecidos para a grande maioria dos sujeitos do campo.

A Unidade I do Volume 2 começa conceituando saúde e classificando a saúde em física, mental e social. Na página 14, na questão 4, há uma descrição que, em minha opinião, não tem muita conexão com a temática,



ou se houve intenção das autoras, ficou pouco claro. A questão diz: como as pessoas de sua família ou seus vizinhos reagem quando:

*Há seca prolongada; a chuva vem; há uma boa colheita; nasce uma bezerrinha; nasce uma criança; alguém viaja para longe, por falta de trabalho?*

Na página 17, há duas chamadas: *Não fume! Não tome bebidas alcoólicas! Depois pergunta. Você faz tudo isso? Você precisa mudar alguma coisa nos seus hábitos?* Esse tipo de afirmativa é complicada para se trabalhar o tema com crianças, porque faz transparecer que elas realizam essa prática. Muito embora essa realidade esteja presente em muitos contextos, fora e dentro da escola, trabalhar dessa forma não é o melhor caminho. Na página 20, mais um vez o tema alcoolismo vem ser trabalhado apresentando uma garrafa fechada com uma rolha, e dentro um homem deitado, embriagado; uma figura relativamente chocante.

O livro deixou de abordar a questão das doenças que são herdadas. Na página 22, no item 3, há uma questão que diz: *usar água limpa, sem micróbios*. Mas não se trabalhou o conceito de micróbio. O exercício 6 da página 25, no meu entendimento, é inoportuno e inadequado para crianças da 2ª série, principalmente se estiverem dentro da faixa etária. O exercício 7 da página 26 é interessante, pois mostra e faz refletir o efeito do cigarro nos pulmões, mas, depois de pedir para o aluno observar, pergunta apenas o que ele viu, não aprofundando a discussão. A página 38 traz uma repetição do conteúdo vacina, fazendo novamente as mesmas perguntas já feitas em páginas anteriores. A página 39 traz um quadro de vacinas e idades, que para crianças dessa série é um tanto complexo. Na página 40, em meio ao tema vacinação humana, o texto no final faz um alerta para a vacinação animal que, do ponto de vista didático-pedagógico, acaba causando confusão nos alunos, pois não se abre espaço para aprofundar e discutir a informação que surge repentinamente. A atividade da página 41 é inadequada, pois é difícil para as crianças memorizarem nomes técnicos de vacinas e suas respectivas doses e épocas de aplicação.

Na página 46, há uma informação que diz: *Há outros casos em que o conhecimento popular do uso de plantas medicinais pode causar danos à saúde, por vezes fatais*. Na verdade não é o conhecimento popular o problema, mas o uso inadequado da planta, a falta de conhecimento etc. Na página 48 há uma questão (nº 1) que diz: *Há alguém em sua comunidade*



*que entende de plantas medicinais? – É um raizeiro?, É um curandeiro?, É uma pessoa mais idosa?, Uma pessoa comum?, Como é essa pessoa? Qual o sentido dessa questão tão pontual? Não seria mais interessante perguntar: Há alguém que conhece as plantas medicinais de sua região? Fale sobre essa pessoa. Não haveria perguntas afirmativas nem preconceituosas, do tipo: é uma pessoa comum? O que é ser uma pessoa comum?*

Na página 69, há um trecho do texto que diz: “[...] a tecnologia avançada, o uso de máquinas na lavoura, têm facilitado esse desenvolvimento. Os agricultores estão esperançosos e hoje já se produz até uva no Nordeste.” O texto traz uma concepção de desenvolvimento um pouco distante do que concebe os princípios da Educação do Campo. Há uma grande discordância e falta de conectividade, pois, no livro 3, as autoras fazem uma discussão sobre Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, colocando que as duas primeiras são as razões dos problemas ambientais existentes no Planeta. Nesse sentido, não se deve negar os efeitos positivos do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, mas é preciso enfatizar como esse conhecimento e essa técnica têm sido empregados. É justamente esse emprego que faz a diferença. Na página 79, aparece um conteúdo novo – as fases da lua – que entra na discussão sobre as melhores épocas para se plantar determinadas culturas. Nesse sentido, as autoras não exploram o conteúdo, não conceituam. Da página 82 em diante surge o tema estações do ano, havendo uma classificação geral que não corresponde à realidade de muitas regiões brasileiras. Por exemplo, na Amazônia, o verão e o inverno ocorrem em épocas diferentes das outras regiões do País.

Na Unidade I do Volume 3, que trata do tema Desenvolvimento x Problemas no Planeta Terra, anteriormente já explicitado, penso que o assunto poderia ter sido explorado com outro título, pois, mesmo entre os acadêmicos a discussão em torno do tema desenvolvimento, é extremamente complexa, quiçá principalmente para crianças. Há também um objetivo que diz: “[...] citar problemas causados à Terra pela evolução da Ciência e Tecnologia.”, o que, a meu ver, é também complexo fazer essa discussão a partir desse enfoque, pois pode transparecer que os problemas “ambientais” existentes no mundo têm sua origem na Ciência e na Tecnologia. Na verdade, a Ciência tem um papel inquestionável no desenvolvimento, bem como a Tecnologia; a questão de fundo é como esse conhecimento é utilizado e a serviço de que sociedade ele existe. Na página 10, aparece uma frase que diz: “O trabalho



ficou mais fácil com a informática." É verdade, mas, no contexto do campo, isso não se aplica.

Observei um problema de conceito e de clareza: na página 13, o livro apresenta uma atividade (atividade 1), em que pede para que o educando preencha um quadro, que tem como título Ciência e Tecnologia x Desenvolvimento e, depois, aparece um quadro para preencher, com os comandos: vantagens e desvantagens. Passo a reproduzir na íntegra:

### CIÊNCIA E TECNOLOGIA x DESENVOLVIMENTO

VANTAGENS	DESVANTAGENS

Eis as dúvidas: Que entendimento o educando tem de Ciência? E de Tecnologia? E de Desenvolvimento? Esses conceitos foram trabalhados? Como? Que clareza ele terá sobre as vantagens e desvantagens se, no texto inicial, o conceito de desenvolvimento trabalhado no livro foi o de que o desenvolvimento é tudo aquilo que satisfaz as gerações atuais e futuras?

Na página 14, aparece o termo crescimento junto a desenvolvimento, que, se não adequadamente trabalhado e discutido, pode trazer confusão para o educando. Uma ideia extremamente ruim de desenvolvimento aparece também nessa página: "[...] o preço dos problemas que o desenvolvimento está causando envolve a espécie humana em um risco que está muito próximo: sua própria destruição." Além do texto ser demasiado amedrontador, é um tanto antropocêntrico.

Na página 18, há um texto, que reproduzo a seguir na íntegra:

"Surge, então, neste final de milênio a necessidade de uma mudança de postura do homem de formação de uma nova mentalidade na busca da salvação do planeta. É preciso conscientizar os diferentes grupos humanos da importância da conservação do meio ambiente e da melhoria da qualidade de vida."



Há alguns problemas nesse discurso, os quais estão em destaque no próprio texto: homem (é uma linguagem sexista); conscientizar (esse desejo já não é mais concebido hoje entre os pressupostos da Educação Ambiental, pois ninguém conscientiza ninguém, mas a sensibilização deve anteceder à conscientização e esta deve ser uma atitude processual do indivíduo em conjunto com o coletivo e consigo mesmo); conservação do meio ambiente (conservação é um termo muito utilizado em Educação Ambiental e é diferente de preservação, que vai aparecer mais adiante no livro). Na página seguinte, ou seja, a 19, já surge o termo preservar a natureza, e em momento algum se discute esse conceito. Também não fica clara a diferença entre os diversos termos. Na página 20, já aparece o termo salvação da natureza, o que pode contribuir para uma confusão conceitual para o educando. Nessa mesma página há uma pergunta (pergunta 1) sobre Ciência e Tecnologia que é muito afirmativa, no sentido de explorar o lado prejudicial do uso da C&T pelo ser humano. Termos como senhor da natureza, se referindo ao ser humano, deveriam ser evitados.

166

Acerca da questão de gênero, gostaria de destacar algumas reflexões. O tema da sexualidade, mesmo que numa perspectiva restrita e biológica, historicamente faz parte do currículo da área de Ciências. (MARTINS; HOFFMANN, 2005). Atualmente, as orientações propostas nos PCN's trazem o assunto como tema transversal, perpassando todas as disciplinas. Em Ciências, especificamente no bloco temático "**Ser humano e Saúde**", é proposta a discussão sobre sexualidade e o respeito às diferenças entre as pessoas e entre os sexos.

Nesse sentido, a infância é o período de construção de conceitos e valores e, segundo Spence (1993) Graciano (apud MARTINS; HOFFMANN, 2005), os indivíduos, nessa fase, estão em processo de formação de sua identidade, incluindo a questão da sexualidade. Por sua vez, o livro didático pode ser eficaz na transmissão cultural e constituir-se em elemento de influência na formação e transformação da identidade dos estudantes.

Em relação aos Guias de Aprendizagem de Ciências aqui analisados, há uma forte tendência para o fortalecimento das diferenças sexuais em termos culturais, como explicitado anteriormente no texto. Além dessas ideias alimentarem uma segregação entre os gêneros, no caso do termo "senhor da natureza", mesmo com a ideia de negação, pode influenciar uma ideia de poder, de que os homens são os donos da natureza, os seres que a comandam, algo que



Hutchison (2000) em *Educação Ecológica* chama de visão de ser humano como dominador da natureza, que, historicamente se contrapõe à ideia de uma humanidade que era subjugada à natureza, visão que prevaleceu anteriormente no seio da humanidade. Essa ideia, segundo o autor, defende a concepção de ser humano como separado e distante do mundo natural e não dependente deste para a sua sobrevivência.

As figuras, como a que vem estampada na página 21, não apresentam chamadas, créditos, são de baixa qualidade e pouco refletem sobre o conteúdo estudado. Para uma Unidade que pretende estudar as questões ambientais, traz uma visão muito negativa da Ciência, Tecnologia e do próprio meio ambiente em si. Explora e enfatiza o meio ambiente como um problema, além de mostrar uma visão muito naturalizada do tema. Outra pergunta afirmativa, enfatizando uma visão negativa do meio ambiente (p. 27): *Por que a indústria polui o ambiente? Explique.* Essa pergunta-afirmativa traz o entendimento que toda indústria polui, o que não corresponde à realidade. O antropocentrismo mais uma vez aparece na página 44, com a afirmação: *A natureza oferece ao homem tudo o que ele precisa: solo, água, vegetação, animais, minerais, a luz e o calor do sol [...].* (Figura 5). Na página 53, aparecem os termos *lixo hospitalar, industrial e doméstico*, e não foi explorado nenhum conceito a partir desse ponto de vista.

Na página 59, o livro trabalha a questão de espécies de animais em extinção, e um dos objetivos dessa Unidade II é: identificar animais em extinção. Acontece que muito pouco se explorou sobre esse assunto, não havendo a conceituação do que seja uma espécie em extinção. O assunto cadeia alimentar está explorado em tempos diferentes na sequência didática do livro, o que, do ponto de vista da aprendizagem do educando, é limitante. Não trabalha conceitos como seres produtores, consumidores e decompositores. Na página 80, com o exemplo de uma cadeia alimentar, as aranhas e formigas são denominados de insetos. As aranhas fazem parte do mesmo filo das formigas (Arthropoda), mas não da mesma classe. As formigas são insetos; as aranhas, aracnídeos. O exemplo de cadeia alimentar expresso na página 80 está incompleto, pois não deixa claro para o aluno quem é consumidor primário, secundário, além de não haver elementos importantes da cadeia, como os produtores (vegetais) e os decompositores (microorganismos), ver Figura 6. Tais elementos só vão aparecer mais adiante, numa sequência didática desarticulada.



— Como as pessoas tratam a natureza no lugar onde você vive?

A natureza oferece ao homem tudo o que ele precisa:



- solo;
- água;
- vegetação;
- animais;
- minerais;
- a luz e o calor do sol.

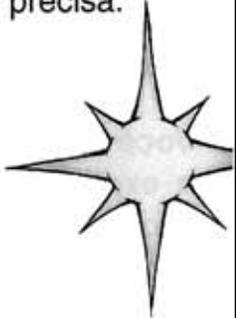


Figura 5: Exemplo de natureza como utilidade para o homem

Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa (v. 3)

168

Na página 91, há uma questão (3) que diz: *Qual o ser da natureza que mata por prazer ou mata simplesmente por matar?* Esse tipo de questionamento traz uma imagem demasiadamente negativa da espécie humana, além de ser extremamente generalista. A partir da página 93, com a música Passaredo, de Chico Buarque, o livro dedicou 6 páginas sobre conservação de aves, na minha opinião, desnecessariamente.

A Unidade III, que explorou o tema Água, foi trabalhada de modo satisfatório, apesar de apresentar alguns problemas já conhecidos de conceituação, imagem, etc. Por exemplo, na página 124, na atividade 5, o texto começa dizendo: *Nenhum povo primitivo despeja seu lixo na água que ele bebe. Mas nós permitimo-nos o luxo de envenenar os nossos rios[...]*. Pergunta-se: quem é esse povo primitivo? Por que o termo primitivo? Um povo que respeita seus recursos hídricos será que merece ser chamado de primitivo? O livro explorou muito bem o tratamento de água na cidade, bem como sua distribuição, no entanto, esqueceu de discutir a questão da água no campo.

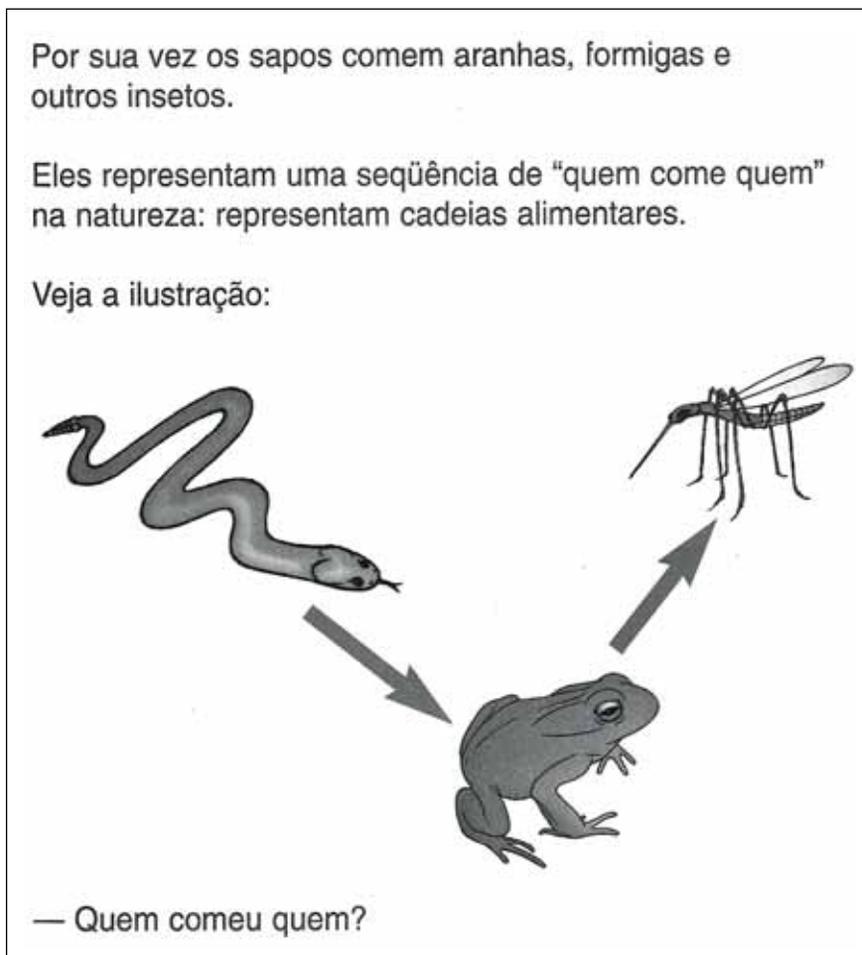


Figura 6: Exemplo de “cadeia alimentar”

Fonte: Guias de Aprendizagem do Programa Escola Ativa (v. 3)

A Unidade I do Volume 4 trabalhou aspectos importantes do corpo humano, mas, no conjunto, traz ainda a metodologia da memorização dos conteúdos, com pouca exploração dos saberes dos educandos, além de trabalhar o tema de uma forma muito descritiva, com pouca interação e envolvimento dos educandos. A Unidade II foi dedicada ao estudo dos alimentos, sendo que esse tema já havia sido explorado com outro enfoque na Unidade II do Volume 2. Na Unidade III, aparecem algumas atividades interessantes que podem ser facilmente realizadas em sala de aula e que estimulam a observação e

a reflexão. Na Unidade IV, que trabalhou o tema Reprodução, os objetivos estão inadequados, pois enfatizam a questão da menstruação e das doenças sexualmente transmissíveis (tratando apenas da AIDS). No conteúdo sobre menstruação, o assunto é tratado como uma temática de “meninas”, enfatizando mais uma vez a segregação de gêneros. Na página 96, aparece uma figura de uma mulher grávida, com a seguinte frase: “Gerar e proteger a vida é colaborar com o criador da natureza.” (Figura 7). Quem é o criador da natureza? Onde esse tema foi explorado? Esse tipo de afirmação traz uma visão dominante (do Criacionismo).

170



Figura 7: Idéia não-científica impressa no Guia de Ciências  
Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa  
Escola Ativa (v. 4)

A figura da página 103 é equivocada, pois mostra uma realidade fantasiosa e não científica dos gametas humanos, quando, na verdade, deveriam ser apresentadas fotos reais das células reprodutoras humanas. (Figura 8).



Figura 8: Células reprodutoras humanas ("óvulo" e "espermatozóide")

Fonte: Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa (v. 4)

O tema menstruação foi trabalhado de forma insatisfatória, pois trata a questão do ponto de vista da higiene (o que não deve deixar de ser, mas não apenas), esquecendo-se de dar ênfase à questão fisiológica, comportamental e metabólica. Na página 109, há uma pergunta: *Que cuidados higiênicos devem ser observados durante a menstruação?* O próprio livro responde: a) usar absorventes, b) trocar o absorvente no mínimo três vezes ao dia; c) tomar banho e se conservar limpa e d) se alimentar bem. Se alimentar bem não é uma questão somente de higiene, mas principalmente de saúde. A atividade 4 da página 115 traz uma série de acontecimentos que ocorrem nas diferentes fases da vida de uma pessoa e o comando pede para que essas fases sejam ordenadas de acordo com a etapa da vida do ser humano, ou seja, a ordem é a seguinte: ter muitas amizades, namorar, casar, planejar a família e, por último, criar os filhos com amor. Essa questão traz um padrão social que nem sempre é seguido na sociedade. Esse tipo de concepção deveria ser eliminado dos livros didáticos, pois deixa de considerar a diversidade, as possibilidades



de escolha do indivíduo, é como se houvesse uma única etapa da vida para se ter muitas amizades.

Mediante os exemplos de fragilidades acima mencionados, cabe, agora, realizar uma leitura global dos Guias de Aprendizagem da área de Ciências, tendo como base as dimensões contextual e pedagógico-curricular.

## **Dimensão contextual**

Os Guias de Aprendizagem foram, inicialmente, dirigidos para o Nordeste, região-foco para o qual o Programa foi originalmente pensado; e, nesse caso, os Guias foram impressos com a edição preliminar de 1998. Os Guias de Ciências apresentam-se descontextualizados da realidade do campo, pois pouco consideram os saberes protagonizados pelos sujeitos educativos; os textos inseridos que tentam relacionar alguns aspectos do espaço campestre o fazem de modo deturpado, não valorizando a cultura e a produção da vida dos sujeitos do campo; fortalecendo aspectos de uma agricultura mais voltada para a produção de longa escala, com uso de máquinas e tecnologias pouco compatíveis com os princípios da Agricultura Familiar (ver, por exemplo, texto da página 69, Volume 2). Durante toda a trajetória da análise, não apareceram aspectos socioculturais dos povos do campo (danças, costumes, movimentos sociais, organização social etc.). Temas como reforma agrária, agricultura familiar, gênero, modos de produção, economia solidária e outros também não se fizeram presentes. Alguns aspectos, quando abordados, pouco refletiram sobre o cotidiano dos sujeitos do meio campestre.

172

## **Dimensão pedagógico-curricular**

### **A) Aspectos inter-relacionais com a Escola e o Programa**

O Ensino de Ciências na escola tem-se caracterizado pelo acúmulo de conhecimentos, quase sempre sem vínculo com o cotidiano dos alunos. Os estudantes memorizam fatos sem uma mudança ou ampliação de seus próprios conceitos. Essa concepção tem sido prática corrente, em grande parte das escolas, há muitos anos, ainda que alguns esforços tenham sido notados para mudança dessa tendência. (JAKIEVICIUS, 2000). Em pleno século XXI, um fator



limitante para que o Ensino de Ciências aconteça de modo que seus objetivos sejam verdadeiramente alcançados, deixando de se tornar apenas sonhos, é preciso que muitos esforços sejam colocados, desde a formação do professor até a garantia das condições estruturais e pedagógicas para que tais objetivos sejam atingidos. Para isso, é necessário que os desafios do Ensino de Ciências sejam cotidianamente encarados no contexto escolar.

A cada década que passa, novos conhecimentos são apresentados para a sociedade, de modo que os cidadãos precisam o tempo todo conviver com esses conhecimentos, uma vez que eles se fazem presentes na vida das pessoas, embora que indiretamente. Com a informatização do conhecimento, os saberes produzidos chegam com maior rapidez à camada da sociedade. Desde a época dos anos 1960, quando o Ensino de Ciências sequer fazia parte do currículo pleno dos alunos das séries iniciais, hoje, é mais do que urgente considerar o ensino dessa área, dada a sua relevância na vida de toda sociedade contemporânea. Considerando a trajetória do Ensino de Ciências, desde sua obrigatoriedade para todo o ensino fundamental, a partir de 1971, com a Lei 5.692 (FREITAS; ROCHA; FRANKLIN, 2000), muita coisa mudou. Passamos, por exemplo, de um ensino tradicional para uma educação moderna. Infelizmente, em se tratando dessa área específica, e a partir do olhar dos Guias de Aprendizagem da área de Ciências do Escola Ativa, tal concepção de ensino presente nesses Guias se aproxima ainda de alguns elementos que caracterizam um ensino tradicional, porque valoriza o conhecimento teórico e abstrato “conhecimento livresco”, se preocupa muito mais com os conteúdos e sua memorização do que propriamente com a importância do contexto e as indagações. O aprendizado é enxergado como um produto, enfatiza o exterior e pouco valoriza o conhecimento prévio dos alunos.

Se o Ensino de Ciências pode, por um lado, proporcionar a curiosidade e a leitura dos fenômenos do mundo, a intervenção na sociedade a fim de transformá-la, a busca por viver bem, a descoberta por meio da experimentação e da pesquisa, dentre outros; por outro, pode tornar-se um ensino inoportuno, pouco prazeroso, sem um fim. Isso acontece quando o ensino apresenta características que não se conectam com as tendências mais atuais do ensino dessa disciplina, e a prática docente, bem como o livro didático, não estão dissociados desse processo; pelo contrário, são elementos-chave.

Várias passagens dos Guias podem confirmar algumas características do ensino tradicional, como no caso da temática Doenças Sexualmente



Transmissíveis (DST's) no volume 4, na qual só enfocou a AIDS. Após apresentar algumas informações acerca da doença, as atividades são dirigidas da seguinte maneira: *O que significa DST? Qual é a DST mais discutida hoje? Para evitar o contágio de DST, o que se deve fazer?* As respostas estão todas no texto, onde basta o aluno transferi-las para as perguntas. Para a 4ª série, tal conteúdo, da forma como foi trabalhado, se apresenta superficial e não desperta interesse. O ensino é, portanto, conteudista e embasado na memorização. Não obstante, os Guias apresentam também características de um ensino tecnológico, modelo em que a educação é vista como transmissora de informação orientada para o futuro e visa ao desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, encontra-se distante de uma concepção espontaneísta e alternativa.

Os Guias de Ciências pouco se conectam com os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Ciências Naturais, bem como com os princípios norteadores da Educação do Campo e do próprio Programa, cujo alguns desses princípios são apresentados neste texto. Vale ressaltar que, na época em que os Guias foram escritos, o Programa ainda não estava inserido dentro da Política Nacional de Educação do Campo do MEC. A legislação pertinente recomenda que haja adequação do currículo, livros didáticos respeitando a cultura e a forma de organização comunitária e a produção, valorizando as reais necessidades dos sujeitos do campo, características que estão distantes dos Guias objeto desse estudo.

Desse modo, para que o Ensino de Ciências possa atender aos anseios da comunidade escolar, por meio de umas de suas ferramentas pedagógicas – o livro didático – é necessário antes discutir que concepção de ensino se pretende imprimir na prática educativa. Por exemplo, algumas teorias que norteiam hoje o ensino dessa área são a Pedagogia Histórico-Crítica e o Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade, esta última mais conhecida como Movimento CTS. Ambas as correntes têm a prática social como eixo fundamental do exercício pedagógico; além da conexão da teoria e da prática, a figura do professor – essencial no processo educativo, – privilegia uma visão histórica do conhecimento humano, não confunde ensino com pesquisa, pois são processos que se condicionam mutuamente, dentre outros. Segundo Saviani apud Teixeira, nesse contexto:



É a inserção da prática social que possibilita a conversão dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos, permitindo que a escola transforme-se cada vez mais num espaço democrático de discussão e análise de temáticas associadas a questões e problemas da realidade social. (SAVIANI apud TEIXEIRA, 2003, p. 183).

Se o livro didático permitir o espaço para essa prática, e não somente ele, o Ensino de Ciências tornar-se-á muito mais prazeroso.

## **B) Conteúdos**

Os conteúdos foram abordados de maneira superficial em alguns casos, com muitas repetições e pouco permitiram a valorização das concepções alternativas dos educandos como fonte de construção de conhecimentos. Deixaram de abordar elementos importantes dentro de cada temática estudada. No tema reprodução, por exemplo, impresso no volume 4, já que se inseriu as DST's, deixou de se comentar sobre as demais doenças e mesmo no caso da AIDS, não foi trabalhada a forma de contágio da doença, por qual tipo de micro-organismo essa patologia se propaga, os tipos de tratamento já existentes.

Temas atuais como Biotecnologia, Reprodução humana *in vitro*, Biodiversidade, Mudanças Climáticas, Pesquisas Espaciais, Clonagem, Agricultura Orgânica, Educação Sexual, dentre muitos outros, deixaram de ser abordados. De modo geral, os conteúdos escolhidos estão adequados às séries. Muitos temas foram inseridos de forma solta, sem aprofundamentos e discussões, como lixo hospitalar, Agenda-21, Conservação da Natureza, microorganismo, etc. O exercício da cidadania poderia ter sido mais explorado.

## **C) Textos**

Os textos que compõem os conteúdos são, por vezes, desconectados, ora complexos, como no caso da Unidade I do volume 3, que explora a temática Desenvolvimento x Problemas Ambientais na Terra, ora são superficiais, como no conteúdo sobre Reprodução (volume 4). No primeiro caso,



o Guia traz uma discussão que envolve teorias de desenvolvimento, o papel da Ciência e da Tecnologia como agentes de desenvolvimento, o que, pela impressão que o texto deixou, é que tanto a Ciência como a Tecnologia são impulsionadoras da maioria dos problemas ambientais existentes. Coloca, de forma preconceituosa, o imaginário de que todas as indústrias são poluidoras do meio ambiente, o que não constitui uma verdade, sendo sempre um risco generalizações dessa natureza. No caso da reprodução, deixou de se comentar sobre os hormônios que estão envolvidos nesse mecanismo, sobre o conceito de puberdade e seus processos, a menstruação como sendo uma condição fisiológica que deve ser tratada, apenas, por meninas.

#### **D) Atividades Didáticas**

As atividades didáticas não valorizam a experimentação, a pesquisa, o levantamento de hipóteses, elementos que são importantes no Ensino de Ciências. Têm como objetivo principal a memorização de conteúdos prontos e acabados. Muito raramente estimulam a criatividade dos alunos, pouco foi mencionado sobre os Cantinhos de Aprendizagem<sup>1</sup> como elemento que pudessem estar associados aos Guias. As atividades não estimularam o trabalho interdisciplinar, no entanto contemplam atividades de grupo e com a comunidade. Essas atividades, quando bem trabalhadas, podem trazer resultados excelentes para o desenvolvimento da aprendizagem. Os Guias como estão concebidos, num modelo fechado, sendo utilizado concomitantemente em todas as regiões do Brasil, podem não contemplar a diversidade de sujeitos do campo. Quanto aos comandos, por vezes são confusos; quando são claros, raramente permitem que os alunos explorem outras possibilidades. Pelo que consta nos Guias, atividades com uso de glossários, Atlas, uso de textos, revistas, jornais, guia de experimentações, dentre outros, inexistem.

#### **E) Avaliação**

A avaliação está centrada no aluno que acumulou conhecimentos repassados pelos textos estudados. É, portanto, uma avaliação unilateral, que não prioriza elementos importantes do processo educativo, contrariando os pressupostos do Programa. Dá ênfase ao processo de memorização. De



acordo com os Guias de Formação do Programa, a avaliação deve ser flexível, permitir a recuperação paralela do aluno e contemplar uma avaliação processual e contínua, componentes que não estão explicitados nos Guias da área de Ciências.

## **F) Gravuras**

As gravuras são pouco representativas e estimuladoras da aprendizagem. Na maioria das vezes, não correspondem às realidades regionais e do campo. Privilegiam mais o espaço urbano do que o meio rural. Faltam elementos importantes como legendas e créditos (fontes), inclusive no caso de fotografias. Possuem pouca pertinência com os conteúdos estudados na maior parte das vezes.

## **G) Forma**

A estrutura dos Guias é pouco adequada para os objetivos que se propõem o Ensino Fundamental e os Livros Didáticos de Ciências. Os personagens do livro precisam ser incorporados de forma a facilitar a compreensão dos textos. As letras são de bom tamanho, o que facilita a leitura pelos alunos. Em nenhuma parte do livro foi esclarecida a função das letras A, B e C que aparecem em destaque. Os ícones que se apresentam são elementos facilitadores das atividades. A qualidade de impressão dos Guias é boa.

177

## **Considerações finais**

Nos últimos anos é significativo o aumento de pesquisas que envolvem análises de livros didáticos. Com a facilidade de acesso aos novos conhecimentos produzidos pelas Ciências Naturais, os livros didáticos de Ciências têm melhorado em escala bastante significativa, sem contar com a diversidade de opções.

Como afirmam Leal; Sobrinho (2003), no contexto atual, observamos uma ampla movimentação em busca de uma prática pedagógica crítica e histórico-social. Com relação à área de Ciências Naturais, a literatura indica que há uma necessidade de uma prática pedagógica permeada pela concepção



de Ciências como construção histórico-cultural, em que o educando é visto como um co-participante não como receptor de um saber que lhe possa ser meramente transmitido e sim participante de um processo coletivo de questionamento, aprendizagem e desenvolvimento.

Em que pesem as temporalidades e os contextos em que os Guias desse estudo foram concebidos, na década de 1990, muitos avanços na área das Ciências já eram notórios. Os PCN's já eram amplamente discutidos, e novas tendências do Ensino de Ciências já faziam parte do cotidiano da prática pedagógica de muitas escolas, bem como dos livros didáticos.

Com base na análise aqui compartilhada, os Guias de Ciências se aproximam mais de uma concepção tradicional de ensino, que, segundo Cavalcante; Silva (2008), pode ser definida como um modelo que dá ênfase ao professor e no processo ensino–aprendizagem como transmissão–recepção de conhecimentos, estando distante de concepções como a espontaneísta ou alternativa, tendências hoje mais aceitas e discutidas, muito embora ainda em processo de familiarização entre os professores, principalmente aqueles com maior tempo de atuação no magistério. Bastos (2001), nesse contexto, por exemplo, sugere que as atividades de ensino – empregadas nas aulas de diferentes disciplinas escolares, não somente em Ciências. – Sejam planejadas de modo a aproveitar, complementar, desenvolver e transformar as ideias, teorias e conhecimentos que os alunos trazem consigo.

Se observarmos com afincos as reflexões aqui socializadas, os princípios norteadores da Educação do Campo, as funções do livro didático de Ciências e os próprios fundamentos dos PCN's veremos que os Guias de Ciências do PEA encontram-se distantes de proporcionar um ensino que estimule o gosto dos educandos pelas Ciências, uma Ciência como cultura, que tenha uma inserção mais eficaz na vida dos sujeitos.

É importante destacar que o papel que um livro didático assume na vida cotidiana dos educandos é indiscutível, mas, volto a frisar, a função do professor é igualmente crucial, pois torna ainda mais significativo essa ferramenta pedagógica. Se este tiver um olhar crítico e uma boa formação na área, será capaz inclusive de transformar um livro com fragilidades num livro bom.

É inquestionável também o papel que os Guias de Aprendizagem da área de Ciências tiveram na vida dos sujeitos educativos do Programa durante essa trajetória de 10 anos de sua existência. Esses Guias possuem aspectos



favoráveis a uma boa prática pedagógica como a possibilidade de realização de trabalhos em grupo e com a comunidade. Na essência do Ensino de Ciências, porém, observa-se o distanciamento dos objetivos que essa disciplina procura alcançar.

Inexiste tanto nos Guias de Aprendizagem quanto nos Guias de Formação dos Professores uma proposta de Ensino de Ciências. Os “objetivos”, quando aparecem em cada unidade de estudo, são elencados de maneira superficial e de forma inadequada. A questão de gênero precisa ser rigorosamente avaliada. As gravuras são, na maioria, impertinentes, descontextualizadas com o espaço do campo e, muitas vezes, com os próprios conteúdos. As atividades pouco exploram a pesquisa, a reflexão do aluno e raramente valorizam as concepções alternativas dos educandos como ponto de partida para a construção dos conhecimentos. É visível a distância existente entre o ensino que se pretende e a prática social dos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem. Há um forte apelo ao processo de memorização, sem haver estímulo para o ensino da descoberta, do incentivo à pesquisa, da experimentação. Os conteúdos apresentam fragilidades do campo conceitual, do embasamento científico e encontram-se distantes da realidade do campo.

## Notas

- 1 Os Cantinhos de Aprendizagem são espaços montados na sala de aula, organizados por área do conhecimento, funcionando como um apoio aos Guias de Aprendizagem. Têm como objetivo oferecer recursos diáticos para estimular o aprendizado do educando através de experiências que possam proporcionar a observação, a seleção, a comparação, a operação, a investigação, análise, a aplicação e a inferência. (GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA ATIVA, 2007).

## Referências

BARROS, Flávio Bezerra. **Crise ambiental e cidadania planetária**. Belém: Textos do NEAF/UFPA, 2004.



BASTOS, Fernando. Construtivismo e Ensino de Ciências. In: NARDI, Roberto (Org.). **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Educação para a Ciência, 9-25).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. p. 436.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB**, nº 1 de 3 abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

\_\_\_\_\_. **Guia Para a Formação de Professores da Escola Ativa**. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2007.

CAVALCANTE, Danuza Dias; SILVA, Aparecida de Fátima Andrade da. Modelos didáticos de professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPA, 2008.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006. p. 57-68.

FREITAS, Ana Karine Holanda de; ROCHA, Ana Patrícia Cruz Dionísio; FRANKLIN, Henrique (Org.). **Metodologia do ensino de ciências**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2000.

HARLAN, Jean; RIVKIN, Mary. **Ciências na educação infantil**: uma abordagem integrada. Tradução Regina Garcez. 7. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica**: idéias sobre consciência ambiental. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

JAKIEVICIUS, Mônica. **Ciências**: atividades integradas. São Paulo: Editora Scipione, 2000. (Coleção Ambiente Vivo, 4ª série).

LEAL, Layse Mauriz; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **O livro didático de ciências naturais**: influências na prática pedagógica, 2003. Disponível em: <[http://: scholar.google.com.br](http://scholar.google.com.br)>. Acesso em: 19 jun. 2008.



MARTINS, Eliécília de Fátima; HOFFMANN, Zara. **Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências**. 2005. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 19 jun. 2008.

MENEGHELLO, Marinez. **De olho no futuro**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1996. (Ciências, v. 3).

SANTOS, Maria Helena Araújo; COSTA, Maria do Rosário. **Ciências**. Brasília: Programa Escola Ativa, 1998. (v. 1-4).

SATO, Michèle. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima Editora, 2003.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do Movimento CTS no Ensino de Ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. Livro didático de Ciências no Ensino Fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros  
Universidade Federal do Pará | Campus de Altamira  
Faculdade de Educação  
Grupo de Pesquisa EcoAmazônia: Educação,  
Sustentabilidade e Diversidade no Campo  
E-mail | [flaviobb@ufpa.br](mailto:flaviobb@ufpa.br)

181

Recebido 30 jan. 2009

Aceito 22 abr. 2009



# A propósito dos fundamentos doutrinários da formação sacerdotal nos tempos modernos

In connection with the doctrinal bases in priests' education during the modern times

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Universidade Tiradentes

## Resumo

Ao longo da história da Igreja Católica Apostólica Romana, o sacerdócio não pressupôs, necessariamente, estudo e formação. Foi somente com o Concílio de Trento (1545-1563), que ficou determinada uma preparação formal, em lugar apropriado (Seminário), para os que quisessem seguir a carreira eclesial. Nesse sentido, ao eleger, como objeto de análise, a atuação da Igreja para formação de seus quadros, este artigo busca, pelo método comparativo aplicado à educação, compreender os fundamentos doutrinários que deram sustentação à formação sacerdotal ministrada nos seminários tridentinos que tinham por finalidade a constituição de um clero douto e santo.

Palavras-chave: Formação sacerdotal. Igreja Católica Apostólica Romana. Padre. Seminário.

## Abstract

All along the history of the Roman Catholic Apostolic Church, the priesthood did not necessarily presuppose study and education. It was only with the Council of Trent, 1545-1563, that the formal preparation at a Seminary became a requirement for those who wanted to follow a career in the Church. In that regard, choosing as the objective of analysis the performance of the Church to educate its workers, the aim of this article is to seek, through the comparative method applied to education, an understanding of the doctrinal bases that provided support to the priests' education given at the Seminaries at Trent that aimed to constitute an educated and holy clergy.

Keywords: Priest Education. Roman Catholic Apostolic Church. Priest. Seminary.



O padre, presbítero, ou sacerdote é o líder espiritual de uma comunidade que dela participa não somente enquanto pastor, ora curando as almas, ora administrando a Igreja, mas como elo entre o homem e o transcendental. Ao longo da história da Igreja Católica Apostólica Romana, vários foram os que assumiram a função de padre, sem que para isso fossem necessariamente preparados. Somente a partir de 1563, ano do término do Concílio de Trento iniciado em 1545, ficou determinada uma preparação formal, em lugar apropriado, para os que quisessem seguir a carreira eclesiástica. Nesse sentido, ao eleger, como objeto de análise, a atuação da Igreja para formação de seus quadros, este artigo busca, pelo método comparativo aplicado à educação, compreender os fundamentos doutrinários que deram sustentação à formação sacerdotal ministrada nos seminários tridentinos que tinham por finalidade a constituição de um clero douto e santo. Afinal,

Observar o que fenômenos aparentemente diferentes têm em comum, entretanto, é, sem a menor dúvida, uma virtude intelectual tão valiosa como observar o quanto fenômenos aparentemente similares diferem entre si. (BURKE, 2002, p. 41).

Foi no Ano I da era chamada cristã que nasceu Jesus, filho de Maria e do marceneiro José, ambos moradores da cidade de Nazaré, na região da Galileia. A história eclesiástica nos conta que José era o pai adotivo e que o verdadeiro gerador de Jesus era Deus Pai, todo poderoso, o criador do Céu e da Terra e mais que isso, na verdade, ele era o próprio Deus, que, por sua vez, é não só o Pai e o Filho, mais é também o Espírito Santo. De forma dogmática, essa "verdade" perdura até hoje sob o signo da "trindade".

Jesus, segundo os cristãos, é a personificação de Deus na terra; veio para salvar a humanidade que estava prestes a arruinar-se, e esse, como um pai que atende e socorre a um filho, entregou sua vida para a "remissão dos pecados", e assim foi "crucificado, morto e sepultado". Durante sua permanência na terra, recrutou muitos discípulos e dentre eles escolheu doze que seriam seus apóstolos. Eram homens que acreditavam ser ele, o filho de Deus e, por isso, o acompanhavam em suas missões, levando o nome de Deus-Pai em todos os cantos e evangelizando todos os que se dispusessem. Quando de sua "morte", os apóstolos reuniram-se no dia de Pentecostes (dia comemorativo ao resultado das colheitas), e, sob o comando do "Espírito Santo", fundaram a "Igreja de Cristo" que teve, na ressurreição do mesmo (ao terceiro



dia), o argumento para sua pregação querigmática. Foi de tal modo, para os “católicos”, que começou a Igreja Católica Apostólica Romana. Entendendo Igreja como as das cartas de Paulo – “reunião” –. O termo católica quer dizer universal, para todos. Apostólica, porque dos apóstolos, o nome Romana vem *a posteriori* para designar o local da sede dessa reunião universal que é Roma.

Embora iniciada com a pregação de Jesus, a “Igreja Católica” foi edificada sob a liderança de Pedro e dos demais apóstolos e, ao longo dos tempos, foi dirigida por seus sucessores, num total de 279 “chefes” da Igreja (os Papas). Várias crises a solaparam, mas nenhuma a fez declinar. A Igreja Católica Apostólica Romana tornou-se uma instituição poderosa, inclusive politicamente, mantendo relações com vários Estados Nacionais e instituindo o seu próprio, o Estado do Vaticano.

De acordo com o Livro de Êxodo, atribuído a Moisés, os sacerdotes –antes da “chegada” do Cristo– eram os líderes religiosos dos judeus. Seu propósito geral era servir de mediadores entre Deus e seu povo, os israelitas, bem como de juiz em casos considerados “difíceis”. Nesse momento da história, era exigido que os sacerdotes fossem descendentes de Aarão pertencente à tribo de Levi, a mesma tribo a que Moisés, considerado o primeiro de todos os sacerdotes do “Deus Altíssimo”, fazia parte. Quanto às suas responsabilidades sacerdotais, incluía cuidar do templo e dos objetos santos dentro dele, fazendo sacrifícios em benefício deles mesmos e do povo, além de preservar e ensinar-lhes a lei. (BÍBLIA SAGRADA, 1989).

No Novo Testamento, livro escrito a partir da presença do Cristo e, conseqüentemente, da Igreja Católica, a Epístola dirigida aos Hebreus explica que o sacerdócio atribuído aos descendentes da tribo de Levi foi transferido para Jesus Cristo, oriundo da tribo de Judá. Isso ocorreu, sobretudo, porque o “Sumo Sacerdote” Jesus Cristo foi eleito não por “[...] uma lei humana, mas por sua imortalidade.” (BÍBLIA SAGRADA, 1989, p. 1531). Ademais, os sacerdotes levíticos eram homens mortais, o que não permitia o sacerdócio eterno, e conseqüentemente, a interseção eterna como garantia Jesus Cristo ou, como creem, o próprio Deus. O sacerdote também deveria ter maneiras de ser distintas dos demais homens. Sobre isso, nos informa a Epístola aos Hebreus 17: 26: 27:

Tal é, com efeito, o Pontífice que nos convinha: santo, inocente, imaculado, separado dos pecadores e elevado além dos céus,



que não tem necessidade, como os outros sumos-sacerdotes, de oferecer todos os dias sacrifícios, primeiro pelos pecados próprios, depois pelos do povo; pois isto o fez de uma só vez para sempre, oferecendo-se a si mesmo. (BIBLIA SAGRADA, 1989, p. 1532).

Estava, desse modo, posto o perfil moral do Sumo Sacerdote, que, daquele momento em diante, serviria como modelo para os que assim quisessem seguir a doutrina católica, entendida como o conjunto dos dogmas e verdades da fé, dos ensinamentos e leis da Igreja. Sob esse novo contexto ou “nova aliança”, em que Cristo é a cabeça da Igreja, não havia restrição ao matrimônio ou mesmo de gênero. As “escrituras” não revelam o sacerdócio como sendo exclusivo de homem ou mulher, mas àquele a quem eram dadas responsabilidades de fazer missa, ministrar sacramentos e supervisionar a obra de uma congregação local. Todo homem ou mulher que se tornasse um cristão poderia ser considerado um sacerdote aos “olhos” de Deus.

Ao longo dos tempos, a “Igreja” foi determinando o lugar destinado ao homem e excluindo a mulher da prática sacerdotal. De acordo com a lógica católica, os primeiros sucessores de Cristo foram os próprios apóstolos, os seguidores de Jesus, ao mesmo tempo que este pregava a “boa nova” ou a paz entre os homens. Seus sucessores foram os “padres apóstolos” (LIÉBAERT, 2000), conhecidos, assim, por terem convivido e sido discípulos dos primeiros. À época dos apóstolos, início do século I da era cristã, a Igreja sedimentava-se enquanto pregadora da salvação da alma e do espírito, à época dos “padres apóstolos”, entre a segunda metade do século I e o final do século II e já se caracterizava pela diversidade linguística: grego, aramaico (ou siríaco) e latim e pela diversidade cultural: judaísmo rabínico, judaísmo helenizado e cultura greco-romana.

A “formação” dos apóstolos, digamos, não se diferenciava dos demais cristãos. Dentre eles, encontravam-se pescadores (André, Pedro, Thiago Maior, João); agricultores (Tiago Menor, Judas Tadeu); cobrador de impostos (Mateus); carpinteiro (Tomé) e até um contador (Judas), sem contar aqueles de ocupação não definida (Bartolomeu, Filipe, e Simão). Esses homens não eram escolhidos por seus conhecimentos filosóficos e mesmo teológicos, nem mesmo por suas qualidades intelectuais, mas pelo que a Igreja intitulou de “Carisma”, ou dom, ou graça, dado por Deus a alguém para que este faça o bem aos outros homens, ao mundo e à própria Igreja. Uma espécie de “vocação nata”. No que concerne à instrução espiritual dos apóstolos, esta se dava



pelo contato com o líder Jesus que os convocou diretamente e os ensinou, com seus exemplos e suas pregações, o caminho da salvação e da vida ascética.

Aos apóstolos, após o anúncio da ressurreição de Jesus, vão se juntando outros na pregação querigmática e, assim, a história conhece Paulo, Barnabé, Tiago, Timóteo, Tito, Lucas, Marcos dentre outros que, através de Paulo, ficaram registrados no que se conhece como os livros que compõem, na Bíblia, o Novo Testamento. Do contato com estes e aqueles, surgem os chamados “padres apóstolos” que foram sendo formados pelo convívio, pelos exemplos e mesmo pelos ensinamentos dos primeiros. Por serem homens mais “intelectualizados”, estudiosos da Filosofia, foram atribuindo à Igreja um caráter mais institucional, mais hierárquico. Afinal, “Ela não começa uma instituição, ela vai se instituindo.” (ALMEIDA, 2007, p. 43).

A essa época encontramos Inácio de Antioquia; Clemente Romano (Papa São Clemente I), Papias de Hierápolis, Policarpo de Esmirna, Pastor de Hermas, bem como Aristides e Atenágoras de Atenas, Teófilo de Antioquia, Justino, o teólogo leigo e filósofo cristão e Ireneu de Lião que, com seus fundamentos acerca do judaísmo, do helenismo e da gnose, traçaram o caminho filosófico e teológico seguido pela Igreja que vinha se estruturando.

186

Foi, nesse século II, que foram fundadas ou oficialmente instituídas as primeiras Escolas Catequéticas. A primeira foi na cidade de Alexandria (Egito), conhecida pelos seus estudos e principalmente pela sua biblioteca, onde a filosofia pagã e judaica florescia, produzindo ocasião para que a comunidade cristã organizasse ali “um centro de instrucción teológica”. Embora não se saiba ao certo quando se iniciou “[...] consta que hacia el año 180 tomó un carácter más científico, quando se encargo de su dirección Panteno, filósofo estoico converso.” (LLORCA, 1951, p. 87)<sup>1</sup>. Essa Escola teve como ramificação a Escola de Cesareia (Israel) fundada já no século III por Orígenes que havia sido, assim como Tito Flávio Clemente, um dos diretores da Escola de Alexandria. De acordo com Llorca (1951, p. 87), tais escolas “[...] se distinguían por su tendencia a la interpretación alegórica de la Escritura, en la que buscaban siempre, fuera del sentido literal, otro más profundo y misterioso.”<sup>2</sup>

Ainda segundo Llorca (1951), completando a tríade das grandes Escolas Catequéticas, encontra-se a Escola de Antioquia (atual Antaquia na Turquia) que, embora se assemelhasse às outras no conteúdo, pois as três privilegiavam a exegese bíblica, diferenciava-se quanto ao método, pois a Escola



de Antioquia era mais realista e literal enquanto que as outras duas eram adeptas aos sentidos rebuscados e alegóricos. Por certo, outras *personas*, tão importantes para a história do cristianismo quanto as já citadas, fundaram outras Escolas, ao longo dos tempos, a exemplo de São Basílio, o Grande, que criou a Escola da Capadócia (atual Turquia) e de São Efrén el Siro que esteve à frente da Escola de Edessa. Baseando-se nos estudos de Sirinelli, pode-se dizer que

Através destes fenômenos de circulação e de transmissão, ficamos naturalmente no centro da história cultural. Na condição, todavia, de não perdermos de vista que o meio constituído por estas elites culturais é um organismo vivo, cuja densidade estatística e composição – e, portanto, na confluência destes dois parâmetros, a morfologia – evoluíram no tempo. (SIRINELLI, 1997, p. 265-267).

De modo que, já no século III, segundo Pierrard (2002), percebe-se, sobretudo, a propagação do pensamento patrístico, ou da filosofia cristã elaborada pelos “padres da Igreja”. É nesse século que a Igreja se expande por toda a parte: Ásia, Síria, delta e vale do Nilo, Cirenaica (atual Líbia, no norte da África), Ilíria (hoje Sérvia, Montenegro, norte da Albânia, Bósnia-Herzegovina e Croácia), Hispânia (equivale hoje a toda Península Ibérica composta por Portugal, Espanha, Andorra e Gibraltar), Itália Central, Sul da Gália, Grã Bretanha, Sicília e Norte da África que agregou, em Cartago, uma centena de Bispos e realizou, um Concílio, por volta de 235.

Pertencem a esse século, tanto as origens do cristianismo latino, com destaque para Tertuliano de Cartago que assumira o papel de apologista e filósofo cristão, quanto o grande impulso intelectual dado aos padres alexandrinos que tem em Orígenes de Alexandria a principal expressão. Os estudos de Liébaert (2000) revelam que tanto os padres latinos como os alexandrinos se distinguiram por uma formação clássica que começava ainda em casa, pelos ensinamentos da escritura sagrada e da doutrina cristã e, depois, pelas disciplinas helênicas e pela filosofia de tradição platônica ministrada nas Escolas Catequéticas.

Quando comparado ao século anterior, o século IV distingue-se mais que, por outros fatos, pela imbricação política da Igreja, revelada pela conversão do Imperador romano Constantino (272-337), o Grande, ao cristianismo. A conversão de Constantino mudou, drasticamente, o curso da Igreja. Embora



ele tenha dado liberdade ao culto, submeteu a Igreja católica ao poder temporal, na medida em que transformou o catolicismo em religião oficial do Império, concedendo aos seus membros privilégios, riquezas e poder que acabou confundido-os quanto aos seus propósitos. Na análise de São Jerônimo, doutor da Igreja, autor da Vulgata (publicada no ano 400): “Desde que a Igreja tem imperadores cristãos, ela certamente cresceu em poder e riqueza, mas diminuiu na sua força e no espírito.” (JERÔNIMO apud ALMEIDA, 2007, p. 70).

Um outro fato tão importante quanto esse e que também marcou, decisivamente, o catolicismo para sempre foi a difusão do monaquismo surgido no Egito, com Santo Antão, ainda no século III. A vida monástica aparecia como alternativa àqueles que viam no monastério, na reclusão, a melhor maneira de conhecer o transcendental. Esse século IV é também considerado o “século de ouro dos padres”. Assim chamado, pois, a essa época, quase todos eles pertenciam à elite intelectual da sociedade que fora sendo construída graças aos aprendizados oferecidos nas sedes episcopais e cenobiais, através de suas Escolas Catequéticas e práticas monacais.

A formação clerical dos futuros sacerdotes, embora não fosse dada em lugar único, era notoriamente semelhante. Constava das primeiras lições, dadas ainda pelos pais, depois eram enviados para completar os estudos com mestres renomados, nas já citadas Alexandria, Antioquia, Cesaréia, Capadócia e Edessa e mesmo em Constantinopla e Atenas, enveredando, alguns deles, para o monastério ou Escolas Monacais, onde exercitavam as práticas de oração ininterrupta, estudo da Escritura, trabalhos manuais, bem como aprendiam a alimentar-se, a vestir-se e a dormir, com bastante austeridade.

Foi, nesse século, que se destacaram nomes como Eusébio de Cesareia, Atanásio de Alexandria, Cirilo de Jerusalém, Efraim da Síria, João Crisóstomo, Hilário de Poitiers, Cassiano, Dâmaso de Roma, Nemésio de Emena, Evágrio do Ponto, Arnóbio, Lactâncio, Calcídio, Mário Victorino, Macróbio, além dos humanistas Ambrósio, na Itália, Jerônimo, em Belém, e Agostinho, na África, e dos padres capadócius Basílio de Cesareia, Gregório de Nazianzo e Gregório de Nissa. Como resultado do trabalho dessas *personas*, moradoras de várias partes do planeta, os últimos resquícios de paganismo esmaeceram e a Igreja sedimentava sua já iniciada tradição.

De acordo com Pierrard (2002), a “formação” e a “trajetória” desses padres do século IV podem ser assim resumidas:



[...] estudos literários que fazem deles escritores distintos, promissora carreira profana interrompida pela 'conversão', período fortalecedor passado em solidão, intensa actividade pastoral, acompanhada de forte influência doutrinal. (PIERRARD, 2002, p. 60).

Por aproximação e mesmo analogias, pode-se dizer que a vida sacerdotal ganha, desde o século II, um caráter mais intelectualizado, mais ativo, mais grupal, sem contar com uma dinâmica espacial. O que se apreende é que, no decorrer dos séculos, os padres, ou presbíteros, ou sacerdotes foram dando ao cristianismo e, em especial, à Igreja Católica, o alicerce que a mantém durante tantos milênios. Por meio deles que habitavam as mais diferentes regiões do mundo, o "cristianismo" foi construindo um *modus vivendi*, com uma filosofia e uma teologia próprias, que legitimou o catolicismo enquanto religião cristã.

Do século V ao XV, período em que os historiadores europeus denominaram "Idade Média", a Igreja Católica, que passou por várias fases reconhecidas como heresia, perseguição, cruzadas, inquisição, proibição de leituras (inclusive a Bíblia) etc – também se dedicou à formação sacerdotal. A *Epistula de litteris colendis*, datada de 787, além de mostrar a necessidade da santidade da vida e da dedicação ao ensino, prega que os candidatos ao sacerdócio

[...] não somente não devem negligenciar os estudos literários, mas, com toda humildade e por amor a Deus, devem aprender com perseverança para poder penetrar de forma mais fácil e correta os mistérios das escrituras. E, já que nas páginas sagradas encontram-se imagens, metáforas e outras coisas do gênero, evidentemente entenderá melhor seu sentido espiritual quem com maior profundidade tiver se instruído no magistério das letras. (G. M., I, 43 Apud MANACORDA, 1995, p. 132).

Um investimento possível esboçou-se no papado de Eugênio II (824-827), com a enunciação de uma legislação pontifícia sobre as escolas episcopais e que acabou perdurando até o Concílio de Trento, no século XVI. A motivação era clara:

Chegam-nos de alguns lugares notícias de que não se encontram mestres e que ninguém se interessa pelo estudo das letras. Portanto,



em lugares em que se fizer necessário, tomem-se todas as providências para nomear mestres e doutores que ensinem as letras, as artes liberais e os sagrados dogmas, pois nestes especialmente é que se manifestam os mandamentos de Deus. (CAN. IV apud MANACORDA, 1995, p. 133).

Segundo Manacorda (1995), entre o final do século VIII e metade do IX, Carlos Magno (747-814) e seus sucessores, bem como o Papa Eugênio II (?-827) e depois o Papa Leão IV (?-855) definiram um “novo” direito eclesiástico que fixou os princípios para a formação “profissional” do clero, nas sedes episcopais e cenobiais, sob a direção do Estado. Manacorda, ao recolher pistas deixadas por Chrodegango, Paulo Diácono, pelo próprio Carlos Magno e por Alcuíno, percebe, no que se refere à disciplina e aos conteúdos ensinados, que não só se aprendia Salmos, Música, Canto, Cálculo, Gramática, Ler e escrever, o *Trivium*, o *Quadrivium* e os Dogmas Sagrados, mas havia uma espécie de especialização, visto que, no interior da preparação e instrução religiosa, “[...] sugeria manter separados os que lêem os livros, os que executam o canto e os que estudam a escritura, e ter mestres especializados para cada grupo.” (MANACORDA, 1995, p. 134).

190 Ao adentrar no século X, percebe-se que as escolas do clero secular tinham como mestre o bispo (e nas paróquias, o pároco), a quem cabia a tarefa de ensinar as artes liberais e a doutrina cristã que culminava na Teologia. Com o passar dos anos, mas ainda na Idade Média, essa tarefa foi, por eles, transferida para um *scholasticus* ou *magischola*, cuja dignidade cresceu com o tempo, tanto que o *magischola* acabou assumindo, na Igreja, funções mais elevadas, transmitindo, através de uma espécie de investidura, a função de ensinar a um seu substituto, o *proscholus*. (MANACORDA, 1995). A partir desse momento, passou-se a vender a autorização de ensinar – a *licentia docendi* – fazendo com o ensino adquirisse o caráter de simonia, ato “reparado” apenas, em 1179, quando fora convocado o terceiro Concílio Lateranense pelo papa Alexandre III (1159-118) que reafirmou o compromisso da Igreja com o ensino dos clérigos e também dos pobres.

Somente no ano 1000, com uma razoável reconciliação entre o poder papal e imperial e com a crise do Império carolíngio, a Igreja passa a ser a fonte do direito escolar, o que lhe dá tanto o domínio sobre as escolas eclesiásticas como o poder de abrir escolas, tanto episcopais quanto paroquiais. Situação que ecoa até o século XIII, no qual vigoram não somente as



artes liberais e a doutrina religiosa, mas também a teologia enquanto conhecimento sistematizado.

Nos trezentos e, conseqüentemente, nos quatrocentos, o surgimento dos mestres livres proporcionou o aparecimento das “literaturas em vulgar” que, por sua vez, segundo Manacorda (1995, p. 168), “[...] é o sinal do mundo moderno [...]”, pois uma nova literatura junto a uma nova cultura e a novos hábitos, deram ao clérigo o *status* de Intelectual, mesmo tendo que necessariamente aprender e ensinar a doutrina da salvação.

A “Idade média” destacou-se, todavia, mais do que tudo, pela tentativa de harmonizar fé e razão. Nesse sentido, sobressaíram-se o africano Agostinho de Hipona (354-430), ainda no final do século IV e início do século V, e o italiano Tomás de Aquino (1225-1274), no século XIII. O primeiro é o maior representante do pensamento patrístico, enquanto que o segundo é o maior expoente da escolástica.

Como comparar é “[...] reconhecer o igual e o diferente entre os elementos da comparação e, dessa forma, compreender cada caso em sua especificidade [...]” (NUNES, 1998, p. 2), faz-se necessária a comparação entre o papel desses dois doutos da inteligência católica, que pertenceram a diferentes contextos culturais. Afinal, é como afiança Sirinelli:

O meio intelectual não é um simples camaleão que toma espontaneamente as cores ideológicas do seu tempo. Concorre, pelo contrario, para colorir seu ambiente. Os letrados raciocinam de maneira endógena, mas o ruído dos seus pensamentos ressoa no exterior. (SIRINELLI, 1997, p. 265).

Agostinho de Hipona que tinha mulher e filho, os deixou em nome da dedicação ao cristianismo, aderindo ao monastério. Tomás de Aquino, por sua vez, fugiu de casa, porque seus pais queriam que ele fosse beneditino de Montecassino, e juntou-se aos dominicanos mendicantes. Agostinho era homem simples, de família humilde; fez seus estudos de Retórica em Madaura, e, por falta de recursos, não deu continuidade em nenhum centro renomado, não o impedindo de estudar sozinho. Tomás de Aquino era de família abastada, e, ao entrar na ordem dominicana, estudou Filosofia em Nápoles e, depois, em Paris, onde se dedicou, sobretudo, ao ensino e ao estudo das “questões” filosóficas e teológicas, a exemplo da existência de Deus, do bem,



da verdade, da ciência de Deus, da moral, das idéias, da falsidade, do amor, da intenção, dentre outras. (AQUINO, 2000, 2003).

Baseando-se nas histórias de vida e nos itinerários de Agostinho de Hipona, adepto às idéias de Platão, e Tomás de Aquino, filiado ao pensamento aristotélico, pode-se afirmar que foram mestres de seus tempos. Agostinho, que viveu na época assinalada pelo maniqueísmo, donatismo e pelagianismo, ensinava o cristianismo aos fiéis e ao seu clero, em seu próprio mosteiro, Tomás de Aquino, fruto de uma época marcada pelas descobertas científicas e da criação das universidades, foi professor da Universidade de Paris, no reinado de Luiz IX. Ao ser sagrado bispo de Hipona (395), Agostinho submete seu clero à "Regra dos Apóstolos": "[...] comunidade dos bens na castidade e dentro de um ascetismo adaptado às possibilidades de cada um [...]." O que pregava para seu clero era a vida comunitária, onde tudo fosse de todos e que cada um tivesse "[...] de acordo com suas necessidades." (SPANNEUT, 2002, p. 207).

Era vontade de Agostinho que seus seguidores tivessem uma vida ascética, calcada na oração e na preparação intelectual e pastoral ou manual, fazendo alusão à primeira comunidade dos apóstolos. A liturgia, o catecumenato, a pregação mais de uma vez por semana, os encontros espirituais e todas as formas de zelo apostólico e visitas pastorais, foram atitudes imprescindíveis à imagem que ele e seus superiores queriam do clero. Sentimentos como justiça, caridade, iniciativa e humildade também eram evocados com esse mesmo propósito. (SPANNEUT, 2002).

Quando comparado a Agostinho, fica evidente que Tomás de Aquino ficou conhecido mais pelas reflexões que pelas práticas. Com seu pensamento sistematizado pelo qual a Teologia é, ao mesmo tempo, contemplativa e especulativa, e a fé é entendida como uma busca da inteligência, Aquino proporcionou à Igreja uma Teologia, fundada na revelação, e uma Filosofia, baseada no exercício da razão humana, que se fundem numa síntese definitiva entre fé e razão.

Em se tratando do campo das ideias teológicas, o que mais os aproxima, na verdade, é o que mais os diferencia. Para Agostinho, o homem pode chegar à verdade, mas, para isso, somente através da iluminação divina. Já, para Tomás de Aquino, o homem também chega à verdade, mas pela razão, ou seja, pelo conhecimento sensível, e pelo conhecimento intelectual. Segundo Agostinho, assim como para a visão sensível além do olho e da coisa, é



necessária a luz física, do mesmo modo, para o conhecimento intelectual, seria necessária uma luz espiritual. (AGOSTINHO, 1597).

Tomás de Aquino amplia o caminho aberto por Agostinho e observa que, através do conhecimento sensível, o homem colhe a essência das coisas. Essa essência passa em seguida, pelas operações humanas (conceber, julgar, raciocinar, elaborar) que adaptam a coisa ao intelecto, podendo ser a existência de Deus provada pelo resultado do raciocínio. Ou seja, pela experiência e não pela luz que emana, no ato de conhecer como acreditava Agostinho. Com tais argumentos, Aquino acabou legitimando a Filosofia e a Teologia, quando acentuou que aquela estuda todas as coisas pelas últimas causas através da razão, enquanto que a Teologia é a ciência que estuda Deus através da revelação. (AQUINO, 2000-2003).

É justamente nessa dimensão – teórica – que Tomás de Aquino, valendo-se do próprio Agostinho, o superou e passou a ser o grande mentor intelectual da Igreja, nos períodos que lhe sucedem, bem mais que outros doutores da instituição. Através dos tempos, a Filosofia e a Teologia do Doutor Angélico, título concedido a Tomás de Aquino, pelo Papa Pio V (1504-1572), em 1567, foram afirmadas e reafirmadas como doutrina da Igreja, como identificamos em textos de pensadores católicos do século XIV ao XXI, a exemplo do Papa Leão XIII (1810-1903), de São Pio X (1835-1914) e do próprio Papa João Paulo II (1920-2005).

O depoimento do Papa Urbano V, em carta à Universidade de Toulouse, expressa bem a importância e amplitude do pensamento de Tomás de Aquino. Disse ele: “Deveis seguir a doutrina do bem-aventurado Tomás, como verdadeira e católica, e aplicar todas as vossas forças a desenvolvê-la.” (URBANO V, 1368). Do mesmo modo, declarou Leão XIII, em sua Encíclica *Aeterni Patris*: “Entre os doutores escolásticos, Tomás de Aquino ocupa lugar preeminente como príncipe e mestre de todos eles.” (LEÃO XIII, 1879).

E isso se dilata até a declaração do Papa João Paulo II, em pleno século XX, quando apregoa:

As palavras do Concílio são claras: na íntima ligação com o pensamento cultural do passado, e em particular com o pensamento de São Tomás, viram os Padres um elemento fundamental para a adequada formação do clero e da juventude cristã, e portanto, em perspectiva, uma condição necessária para a desejada renovação da Igreja. (JOÃO PAULO II, 1979).



O que se pode perceber é que a Teologia de São Tomás de Aquino veio sedimentando-se ao longo dos tempos, sendo, inclusive, com raras exceções, a responsável pela formação teológica dos futuros prelados. Enquanto Agostinho está na História, sobretudo, por ter sido mestre de opinião relevante e autoridade moral, Tomás de Aquino permanece na mesma História por sua ciência que, através do uso de caminhos mais eficazes, obtém respostas às questões até então em aberto: A doutrina sagrada é ciência? Deus existe? É próprio do homem agir para um fim?... (AQUINO, 2000, 2003).

Diante de tal contexto e da gama de embasamentos que foram construídos ao longo da história da Igreja, cabe a pergunta: – Um conceito pré-definido do que é sacerdote, exemplos dignos de homens virtuosos, a institucionalização da Teologia como ciência, a união estável entre fé e razão e um teórico da doutrina da Igreja são elementos suficientes para fundamentar a formação sacerdotal nos tempos modernos?

Por certo, a Igreja mantinha, desde o século II, uma tradição de pensadores/ intelectuais, dentro da instituição. Eram eles que não só pensavam as leis e os caminhos seguidos, mas também os colocavam em prática. Tais homens eram geralmente padres, monges ou estudiosos da doutrina teológica, sendo, por isso, considerados intelectuais doutrinários da Igreja. Entretanto, suas ideias, leis e mesmo práticas, não surgiram aleatoriamente, elas foram, com o tempo, aprimorando-se, adaptando-se, renovando-se.

Ao analisar a elite intelectual da política francesa, no século XX, Sirinelli chega à seguinte conclusão:

No meio intelectual, os processos de transmissão cultural são essenciais; um intelectual se define sempre por referência a uma herança como legatário ou como filho prodígio: quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentativa de fazer tábua rasa, o patrimônio dos mais velhos é portanto elemento de referência explícita ou implícita. (SIRINELLI, 1996, p. 255).

Assim, o “patrimônio dos mais velhos” se torna elemento de referência para se compreender o construto teórico e metodológico, no que se relaciona à formação do padre. É das experiências de vida, do movimento das ideias, do esclarecimento dos fenômenos de gestação dos meios intelectuais que se explicam as ações, as engrenagens determinantes e, por vezes, o funcionamento



do meio. Nesse caso, especificamente um modelo de formação que, porventura, pudesse ser construído ou mesmo posto em prática não poderia deixar de lado as experiências até então vividas, não poderia deixar de admitir o que deu certo, recusar o que não deu, ou mesmo aperfeiçoar alguma prática ou doutrina. Daí, a necessidade de entender a conjuntura pela qual passaram a Igreja e o catolicismo. É da experiência que saíram os fundamentos para o melhor modelo de formação de padres.

Era fim da Idade Média, em pleno século XVI, quando a Igreja encontrava-se em conflito em seu próprio seio, carecendo, o quanto antes, de uma reforma geral. Na tentativa de aperfeiçoá-la, no movimento conhecido como Reforma, o padre católico Martinho Lutero (1483-1546) fundou uma outra Igreja que ficou reconhecida como "Protestantismo". A hierarquia católica, por sua vez, com o propósito de assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesial, no que se designou movimento de Contra-Reforma, convocou, como já anunciado, na cidade de Trento, o seu décimo nono Concílio (1545-1563). Se, por um lado, o protestantismo teve ali seu nascimento; por outro lado, o catolicismo deu início ao seu re-nascimento.

Se, por um lado, a Igreja Católica estava filosófica e teologicamente bem definida, com os estudos de São Tomás de Aquino, por outro, muitos de seus sacerdotes, incumbidos de levá-la adiante, estavam muito aquém do desejado. De acordo com Pierrard (2002, 242) "A chaga do clero do século XVI era a Ignorância" – ignorantes! Eram assim considerados os clérigos pré-tridentinos. Eram considerados clérigos giróvagos, sem bispo, e incapazes de pronunciar as fórmulas dos sacramentos quaisquer que fossem.

Essa degradação do clero, somada ao movimento trazido por Lutero e pelos reformadores ao entendimento de sacerdote e ao *status* da Igreja, obrigou a Igreja tridentina a recomendar uma classe sacerdotal baseada na ação prática das mais elevadas virtudes. Para tanto, os mentores intelectuais do Concílio propuseram uma sólida formação intelectual e espiritual dos futuros padres, tendo como proposta "[...] um ser isolado, embora colocado no coração do mundo, cuja perfeição deverá exceder a dos religiosos e cuja acção terá de estar constantemente associada à de Cristo 'o religioso de Deus seu Pai'." (PIERRARD, 2002, p. 256).

Como já mencionado no capítulo primeiro, essa proposição de formação, que constaria da mais estrita e rigorosa disciplina clerical, deveria



acontecer num local apropriado – Seminário – onde se aprenderia mais convenientemente a sagrada escritura, livros eclesiásticos, canto, gramática, cálculo eclesiástico, além da administração dos sacramentos, e, em especial, homilia dos Santos e exercitar os demais ritos e cerimônias da Igreja (O SACROSSANTO E ECUMENICO CONCÍLIO DE TRENTO..., 1781), mesmo porque, quando da seleção dos “noviços”, além de privilegiar os filhos de matrimônio legítimo, havia o critério de só receber quem já soubesse ler e escrever.

A disciplina eclesiástica, nos Seminários diocesanos, também foi objeto de regulamentação por parte do Concílio de Trento:

[...] todas as catedrais metropolitanas e igrejas maiores que estas tenham a obrigação de manter e educar religiosamente e insistir na disciplina eclesiástica segundo as facultades e extensão da diocese, certo número de jovens da mesma cidade e diocese, e se não houver nestas, então que sejam da mesma província, em um colégio situado perto das mesmas igrejas ou em outro lugar oportuno conforme ache o Bispo. (O SACROSSANTO E ECUMENICO CONCILIO DE TRENTO..., 1781, p. 153).

196

As universidades seriam as instituições que completariam a formação, dando ao já sacerdote a condição necessária para colocá-lo ao lado dos mentores da Igreja. Embora o Concílio não tenha definido uma doutrina sobre a Igreja, há que se considerar medidas positivas, como o surgimento do Catecismo do Concílio (1556), a edição da bíblia em latim (a Vulgata) e a reforma do Breviário (1568) e do Missal (1570), bem como a transformação do calendário e do martiroológico (1582).

Nesse sentido, atesta Pierrard (2002), foi o Papa Paulo IV (1476-1559) o primeiro a aderir à reforma, quando transformou o “Sacro Colégio” – conjunto de Bispos de Roma – dando a ele uma fisionomia moralizadora, conseguida graças à determinação do uso do hábito clerical, do catecismo, do missal e do breviário, bem como da elevação do Colégio Romano (1551) à categoria de Universidade, em 1556. Foi dele também a iniciativa de atacar a Dataria (gabinete dos favores pontifícios e principal fonte de receita da Santa Sé) e perseguir os monges giróvagos por toda a Cristandade.

Pio V (1556-1572), sucessor de Paulo IV, também atuou, insistentemente, para a reforma do clero, quando introduziu no costume clerical os



mesmos: Catecismo, Missal e Breviário. Já a Gregório XIII (1572-1585) deve-se o caráter permanente da nunciatura (espécie de embaixada da Igreja, em cada nação) e a abertura de Seminários em outras regiões como Viena, Praga, Gratz e Japão. É também empreendimento seu a doação do novo prédio ao colégio Romano que passou a chamar-se "Universidade Gregoriana", em alusão ao seu nome. Do Papa Sisto V (1585-1590), sucessor de Gregório XIII, a reforma clerical recebeu a decretação das visitas regulares aos conventos e à organização das congregações cardinalícias. Já ao Papa Clemente VIII (1592-1605), a contribuição se fez presente quando da elevação ao cardinalato de intelectuais como o historiador Caeser Baronius (1538-1607) e o teólogo Roberto Francesco Bellarmino (1542-1621), pois tinha em mente fazer do "Sacro Colégio" um "corpo de elite" intelectual.

No conjunto das reformas doutrinárias, está, também a institucionalização de várias ordens religiosas, distinguidas, especialmente, pelo fervor monástico. São exemplos: os Teatinos (1517), os Barbanitas (1530), os Somascos hospitalários (1537?), os Camilianos (1590), os Irmãos da Misericórdia (1540), os Clérigos regulares das Escolas Pias (1578?) e principalmente os Irmãos da Companhia de Jesus (1540).

A Companhia de Jesus foi, decerto, a mais célebre e poderosa comunidade de clérigos regulares. Confessando votos de pobreza, castidade, humildade e de evangelização dos infiéis, os membros da Companhia que, desde 1547, haviam sido incumbidos do ministério do ensino, criaram os dois colégios que serviram de modelo para seus outros empreendimentos educacionais: o Colégio de Messina, na Sicília e o Colégio Romano, em Roma, onde, com sucesso, formou várias gerações de jesuítas. Lá, em principio, ensinavam Gramática, Retórica, Filosofia e Teologia. (ASSUMPÇÃO, 1982).

Além fronteiras geográficas, os jesuítas se estabeleceram e, em 1580, já contavam, somente na Europa, com cento e quarenta e quatro colégios. (PIERRARD, 2002). No Brasil, os padres da Companhia de Jesus fundaram escolas, colégios e mesmo seminários, em várias partes do território, ministrando aos nativos brasileiros e mesmo aos filhos dos colonizadores a educação escolar necessária para o convívio mútuo.

Assim como a Companhia de Jesus, a Congregação do Oratório, fundada por Felipe Nery, nesse mesmo século XVI, também dedicada à pregação e ao ensino, fora uma outra forma de renovação e formação clerical.



Sociedade sem votos públicos, a Congregação do Oratório tornou-se capital na Reforma Católica, na medida em que seus membros, que viviam em comunidade e tinham, por princípio, a obediência e dependência aos bispos, se espalharam por toda Europa, tendo por missão, aliar a uma cultura sólida, uma preocupação com a perfeição, fazendo, por isso, voto de dedicação perpétua a Jesus Cristo e à humanidade deificada.

Também desse século XVI são as ordens dos monges descalços (agostinhos, servitas, trinitários, carmelitas, a ordem franciscana autônoma dos capuchinhos, dentre outros), compostas por religiosos que preconizavam uma reforma mais austera, baseada na integridade dos costumes, no ascetismo, na caridade, na assistência social e, principalmente, no ensino.

Um outro expoente no tocante à formação do sacerdote e também do século XVI foi o sobrinho de Pio IV (1559-1565), sucessor de Paulo IV, Carlos Borromeu, bispo de Milão. Com seu ensino metódico do catecismo, a renovação da pregação pastoral, a restauração do espírito de penitência, a administração digna dos sacramentos, a visita metódica à diocese e a realização regular de sínodos diocesanos e provinciais, Borromeu estabeleceu alguns dos parâmetros cruciais para a “nova” formação do sacerdote, para serem seguidos em todo o mundo católico.

Nesse tempo – final do século XVI e início do século XVII – momento histórico em que a Igreja Católica reformada sente a necessidade cada vez mais premente de combater os protestantes e alargar o seu campo de atuação, percebe-se que ela intensificou, ainda mais, sua presença em várias partes da Europa, a exemplo da Irlanda, da França, da Espanha, da Inglaterra, da Alemanha, da Bélgica e da Holanda. Tais investimentos, entretanto, tiveram como contrapartida uma luta ainda maior por parte dos protestantes, com massacres e mortes, até que a Companhia de Jesus assumiu o compromisso de (re)conquistar os fiéis. De modo pacífico, os padres da Companhia foram ganhando *status*, embrenhando-se, como já dito, fora da Europa, na Ásia, na África e na América, sendo ajudado ou mesmo substituídos por quadros de outras congregações, a exemplo dos dominicanos, franciscanos, dentre outros vigários apostólicos saídos de missões estrangeiras.

Ao analisar os séculos comparativamente, percebe-se que, embora trouxesse resquícios do século XVI, o século XVII estava longe das agruras vividas durante a Idade Média. Em pleno século XVII, a atmosfera enfrentada



pela Igreja encontrava-se marcada pelas descobertas científicas: na medicina, a descoberta, por William Harvey (1578-1657), da circulação sanguínea; na educação, encontramos investimentos na instrução popular e na ciência tivemos o caso da geometria analítica, de René Descartes (1596-1650), a astronomia, de Galileu Galilei (1564-1642) e a lei da gravitação universal, de Isaac Newton (1642-1727). Tivemos, também, uma revolução matemática a partir do cálculo de Gottfried Leibniz (1646-1716).

Tais descobertas deixaram o catolicismo na defensiva e apresentado sinais de cansaço, forçando-o a um reordenamento estrutural que permitisse uma contrapartida por parte da tradição religiosa. Considerado por muitos o século francês ou o século da escola francesa de espiritualidade, o século XVII adotou uma teologia mística reavivada pelo agostinismo, pelo humanismo cristão e pela aptidão em realizar obras úteis e que professava a transcendência de Deus e do mistério do Cristo encarnado. Essa teologia acabou por orientar toda a vida espiritual moderna, sendo, por isso, esse século, considerado o século das congregações religiosas, inclusive femininas: Carmelitas, Ursulinas, Filhas de São Thomas, Teatinas e Bernardinas.

Assim, o século XVII é o século de “Pedro Bérulle”, divulgador dos oratorianos; é o século de Bourdoise, criador da Comunidade Paroquial de Saint-Nicholas de Chardonnet, onde de 1631 a 1644 formaram-se mais de “[...] quinhentos padres e clérigos vindos de toda a França.” (PIERRARD, 2002, p. 257); é também o século de Olier, pároco de Saint-Suplice, em Paris, que formou, no seu Seminário interdiocesano, três perfis de padres: aspirantes ao clero, com funções paroquiais; uma reserva de padres dirigentes, com incumbências de administrar as entidades criadas pela Igreja e um outro perfil que primava pela santidade.

Ainda desse século, é também o padre normando João Eudes (1601-1680), fundador da “Congregação de Jesus e de Maria” (1643), cujos componentes encarregaram-se dos Seminários da Normandia e formaram o seu apostolado a partir do contato com os mais humildes. É dessa tradição de padres formados junto aos segmentos pobres que descende Vicente de Paula (1581-1660). De família humilde e vivenciando as calamidades pelas quais o povo passava, a exemplo da mendicância, Vicente de Paula revelou-se um padre de grandes obras quando se encaminhou para a evangelização dos campos, a proteção dos pobres e a formação doutrinária dos padres. Para melhor formá-los, ele organizou retiros ou exercícios espirituais e conferências



(toda terça-feira) quando reunia a elite do clero francês. É ele o fundador dos Lazaristas, futuros responsáveis por uma formação sacerdotal em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

E foi, justamente, sob os auspícios doutrinários de um clero mais bem formado e com amplitude de ações apostólicas que nasceram a Sociedade e o Seminário das Missões Estrangeiras (1664) que deram origem a empreendimentos como o Seminário Saint-Espirit (1702) para a formação religiosa de um clero voltado às regiões mais pobres; a Companhia de Maria (missionários dos campos); os Irmãos do Espírito Santo (mais tarde Irmãos de São Gabriel) e as Filhas da Sabedoria. Todos eles originários da atuação de Louis-Marie Grignon (1673-1716), de Montfor (que havia sido aluno de Olier). Assim como Louis-Marie, encontram-se Schacht e Jeningen, na Alemanha, López e González, na Espanha, Segneri e João Batista de La Salle (1651-1719), na França.

Como “Comparar é uma forma própria de pensar as questões [...]” (NUNES, 1998, p. 1), ao contrastar o século XVII com o XVIII, percebo o quão alicerçada foi a cultura do século XVIII pelo século XVII e quão parecidos são, quando o assunto é catolicismo. Como que se completando, eles têm em comum o reinado do catolicismo esclarecido. O século XVIII, entretanto, é considerado o “século das luzes”, é reconhecido no plano das ideias por nomes como John Locke (1632-1704), Bernard Fontenelle (1657-1757), Denis Diderot (1713-1784), Jean le Rond d’Alembert (1717-1783), Voltaire (François-Marie Arouet) (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Montesquieu (Charles-Louis de Secondat) (1689-1755), Alexander Pope (1688-1744), David Hume (1711-1776), Adam Smith (1723-1790), dentre tantos outros não menos importantes que penetraram na mentalidade europeia, com suas críticas ao catolicismo, ironizando contra as superstições, criticando os dogmas e, por vezes, negando a existência de Deus.

O que se pode alcançar, nesse século e no que o antecedeu, foi que tais pensadores, teóricos da filosofia, da medicina, da educação, da matemática, da política e mesmo da economia, sem dúvida alguma, por suas descobertas, pelo domínio da ciência nos vários campos do saber, pela crescente crítica à fé católica e mesmo pela ausência da Igreja católica, nas discussões dos problemas candentes, contribuíram para que a predominância de Roma sobre o mundo se visse enfraquecida e a Igreja repartida. O que fica



ainda mais evidente se somarmos à má reputação que a Igreja foi acometida pela cobrança de suas indulgências, pelo jansenismo e pelo galicanismo.

Ainda no século XVIII, por imposição de José II (1741-1790), imperador do Sacro Império Romano, o Papa Clemente XIV (1705-1769) suprimiu a Companhia de Jesus e os mosteiros dos contemplativos. O objetivo era redirecionar a ação da Igreja para o domínio dogmático e combater o misticismo, reconduzindo a Igreja ao seu estágio de primitiva pureza. Com sua personalidade forte, José II acabou por deliberar, significativamente, acerca da formação sacerdotal, na medida em que vigiava, de perto, os seminários, censurava sermões, proibia procissões e peregrinações e regulava os cultos. Conhecido por Josefismo, tais atitudes do imperador José II derrubaram barreiras, sendo apropriada por vários reis, em várias partes do mundo, a exemplo da Bélgica, da Toscana e da Áustria.

Assim, com o intuito de reverter a situação e colocar a Igreja à frente, no mesmo horizonte da modernidade em curso, intelectuais católicos primaram pelo *Aufklärung* (esclarecimento) católico, saindo na frente a Europa, em especial, os países germanos – Áustria, Baviera e Renânia. De acordo com Pierrard:

[...] a Igreja faz o seu exame de consciência e, dessa forma, põe fim 'à mediocridade dos estudos sagrados'. Tudo é renovado, desde os estudos teológicos à formação dos padres, das práticas de devoção ao ministério pastoral aplicado aos problemas sociais e econômicos. (PIERRARD, 2002, p. 279).

201

Tais iniciativas reformistas visavam à reparação do nível cultural e social do clero e, por extensão, dos fiéis, proporcionando sua inserção na vida religiosa cotidiana. Na França, por exemplo, mais precisamente pelo galicanismo, regime que subordina a Igreja ao poder temporal, fazendo do padre um funcionário, encontrava-se um clero douto e partícipe da revolução intelectual e do "movimento iluminista", embora facilmente prevaricador, pouco romano e influenciado pelo jansenismo.

Quando adentro a historiografia do século XIX, compreendo que este veio solidificar os fundamentos filosóficos, teológicos e doutrinários até então descobertos, como imprescindíveis para formação do padre e principalmente para o catolicismo. Trata-se do século de Napoleão Bonaparte (1769-1821) e do Movimento do Ultramontanismo. Partidário do galicanismo e do jofesismo, Napoleão os impôs aos seminários da França, bem como proibiu todas as



manifestações de colegialidade episcopal, codificou a organização eclesiástica e determinou a ingerência do Estado na organização eclesiástica.

Apesar do repúdio de Roma e de alguns padres que compunham algumas Igrejas cismáticas, Napoleão é visto como o Imperador francês que devolveu vida à Igreja, na medida em que despertou nela reações diversas. Ele considerava a religião um mecanismo essencial à máquina imperial, pois, com seu clero concordatário, dominado e hierarquizado, conseguia guardar os costumes e a ordem. Sem contar que suas orações e suas ações, por ocasião das vitórias do imperador, consolidavam a fidelidade do povo ao regime.

Assim, se, por um lado, o Imperador Napoleão Bonaparte introduziu, no seu império, o galicanismo; por outro, a Igreja tinha, no ultramontanismo – doutrina católica que tem Roma como referência –, a saída para a homogeneização do catolicismo. Enquanto Napoleão tinha no *Catecismo Imperial*, imposto em 1806, sua maneira de submeter o clero a suas querências, a Igreja tinha, no *Gênio do Cristianismo*, de François-René de Chateaubriand (1768-1848), sua apologia. E assim temos, ao longo do século, um país laico onde figuram, ao menos, dois perfis de padres: aquele servidor do Estado e aquele servo da Igreja romana.

202

No restante do mundo católico, encontram-se esses dois perfis de padre. Mas com a tendência ao laicato, a presença cada vez mais constante da maçonaria e do liberalismo e segundo as orientações de Félicité de La Mennais (1782-1854) que pregava a necessidade de uma Igreja livre e viva, sem as amarras políticas e na qual Roma era fonte de um cristianismo livre, as “Igrejas nacionais” foram aos poucos se voltando para Roma como forma de manter uma homogeneidade doutrinal e teológica.

Como se pode perceber, a Igreja contou, direta ou indiretamente, em suas revisões, com “nomes” que compõem não só o território católico, mas sobretudo a história mundial. E é justamente nesse sentido que se assiste à importância do intelectual, seja na criação, mediação ou no engajamento. São intelectuais que, de uma maneira ou de outra, tornaram-se responsáveis pelos caminhos seguidos pela instituição.

E é seguindo essa mesma lógica que se percebe, na segunda metade do século XIX, sem as amarras oriundas do regime de padroado e visando à ascensão do catolicismo, o Papa Pio IX (1846-1878) agindo como um intelectual criador e engajador. Quando restaurou algumas ordens antigas, multiplicou



os colégios e fundou mais congregações clericais, como a dos Maristas, dos Padres do Santíssimo Sacramento, dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, dos Assuncionistas e mesmo dos Salesianos. Tais ordens e tantas outras enveredaram pela educação e já, em 1854, contavam, somente na França, com três mil e trinta e oito instituições “publicas” (abertas). Esse número é alargado quando se percebe a presença da Igreja no restante do mundo e o aumento considerável de congregações religiosas vocacionadas para o trabalho, no ensino e na saúde. (PIERRARD, 2002).

Se, por um lado, a ascensão do cientificismo, em detrimento do catolicismo, obrigou a Igreja a aderir a uma teologia baseada na moral e na apologética, que satisfazia mais o sentimento religioso do que o espírito racional, do outro, convivendo com nomes como Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829) e Charles Darwin (1809-1882) que deram um ultimato à Igreja, no que concerne à “origem da vida”, o “padre” Ernest Renan (1823-1892) escreveu *O futuro da Ciência* (1848/1890) e *A Vida de Jesus Cristo* (1863) que, não fosse a sacudida que deu no seio da Igreja, teriam sido apenas um escândalo sem frutos.

Por causa das ameaças de descrédito em suas crenças e em sua pedagogia, pelo liberalismo, pelo socialismo, pelo racionalismo e pelo positivismo, ela, a Igreja, optou por inibir sua participação política, no que diz respeito à preparação do seu clero, contando, para isso, com uma formação sacerdotal do tipo santo, que teve no padre João Maria Batista Vianney (1786-1859), o Cura d’Ars, um modelo a seguir. Apesar de não ser considerado um padre letrado, o padre Vianney possuía qualidades imprescindíveis ao sacerdote que se queria formar, pois, com seu estilo de vida centrado na mortificação, oração e caridade, bem como com sua administração do sacramento da Penitência e mesmo na direção espiritual das almas, tornou-se um exemplo de vida cristã não somente em Ars, mas em todo o mundo cristão. Assim, estava posto um modelo moral de padre: cumpridor dos seus deveres de pregação, catecismo, celebração dos ofícios, administração dos sacramentos e responsável por elevar a vida espiritual de seus fiéis.

Por essas e outras redefinições da formação sacerdotal, dois papas, mais que outros, sobressaem-se nesse período: Pio IX (1846-1878) e Leão XIII (1878-1903). O primeiro, além de ter criado as já ditas congregações e colégios, convocou, em 1869, o Concílio Vaticano I que concebeu uma Constituição dogmática intitulada “*Dei Filius*”, exaltando a Fé católica e uma



outra de nome “*Pastor Aeternus*”, decretando o primado e a infalibilidade do Papa. O segundo foi aquele que, percebendo que o mundo não era somente cristão, apresentou, como princípio, a liberdade da consciência religiosa “[...] como garantia dos direitos da pessoa e o princípio do bem comum como norma de fidelidade de Estado.” (PIERRARD, 2002, p. 331).

Foi também de Leão XIII a iniciativa de transformar o tomismo (filosofia e teologia de São Tomás de Aquino) em doutrina da Igreja. Pierrard (2002, p. 167) frisa que os princípios do tomismo permitiam “[...] o aprofundamento da tradição e a resolução dos problemas postos pela evolução das artes, das ciências, da sensibilidade humana e das estruturas sociais.” (PIERRARD, 2002, p. 167). Acerca de o tomismo ser uma doutrina formativa, afirmava o Papa Leão XIII, em sua Encíclica *Aeternus Patris*, dedicada a todos os Patriarcas, Primazes, Arcebispos e Bispos de todo o mundo católico em ação e comunhão com a Santa Sé Apostólica:

Dizemos doutrina de São Tomás, porque se se encontrar nos Escolásticos, alguma questão demasiado sutil, alguma afirmação inconsiderada, ou alguma coisa que não esteja em harmonia com as doutrinas experimentadas nos séculos posteriores, ou que seja finalmente destituída de probabilidade, não intentamos de modo algum propô-la para ser repetida em nossa época. (LEÃO XIII, 1879, p.14).

Para Leão XIII, São Thomas de Aquino “[...] entre todos os doutores escolásticos, brilha, como astro fulgurante, e como príncipe e mestre de todos.” (LEÃO XIII, 1879). Sobre ele e sua filosofia orientadora, afirma:

De espírito dócil e penetrante, de fácil e segura memória, de perfeita pureza de costumes, levado unicamente pelo amor da verdade, prehe de ciência divina e humana, justamente comparado com o sol, aqueceu a terra com a irradiação de suas virtudes e encheu-a com o resplendor de sua doutrina.

Não há um ponto da filosofia que não tratasse com tanta penetração como solidez. As leis do raciocínio, Deus e as substâncias incorpóreas, o homem e as outras criaturas sensíveis, os atos humanos e seus princípios, são objeto das teses que defende, nas quais nada falta, nem a abundante colheita de investigações, nem a harmoniosa coordenação das partes, nem o excelente método de proceder, nem a solidez dos princípios, nem a força



dos argumentos, nem a lucidez de estilo, nem a propriedade da expressão, nem a profundidade e gentileza com que resolve pontos mais obscuros.

Ainda mais: o Doutor Angélico buscou as conclusões filosóficas nas razões e princípios das coisas, que têm grandíssima extensão e encerram em seu seio o germe de quase infinitas verdades, para serem desenvolvidas em tempo oportuno e com abundantíssimo fruto pelos mestres dos tempos posteriores. (LEÃO XIII, 1879, p. 13).

No tocante aos fundamentos doutrinários da formação sacerdotal, indubitavelmente, a Filosofia e a Teologia de São Tomás de Aquino encontram-se nos postulados de uma aprendizagem universal para todos os aspirantes ao sacerdócio. Essa seria então, por assim dizer, a formulação da Santa Sé Apostólica quando se pensa a educação e a formação sacerdotal, entre meados do século XIX e início do século XX.

Quanto ao mais, diligenciem os mestres, cuidadosamente escolhidos por vós, fazer penetrar no espírito dos discípulos a doutrina de São Tomás; façam, sobretudo, notar claramente quanto esta é superior às outras em solidez e elevação. Que as Academias que tendes instituído ou houverdes de instituir para o futuro, expliquem esta doutrina a defendam e utilizem para refutação dos erros dominantes. (LEÃO XIII, 1879, p. 14).

Por isso, seria possível dizer, com cautela e prudência, que o modelo de formação de padres foi construído, ao longo dos séculos, referenciando-se na análise das experiências vivenciadas. Em um momento da história, bastaria o carisma para se tornar sacerdote; em outro, bastava o conhecimento, já em outro, o que o pautava era a vida ascética, em outro a obediência à instituição estatal, em outro, bastava ser ordenado pelo Estado, até que os membros da hierarquia católica decidiram por uma formação doutrinal, filosófica e teológica, em lugar específico de formação – o Seminário. Desse modo se pode perceber que, assim como se descartaram algumas práticas, aproveitaram outras, adaptaram umas e incorporaram novas, fazendo do modelo de formação de padre, um modelo escolar com métodos, saberes e regras próprias.

Nesse sentido, pode-se dizer que a formação sacerdotal não se traduziu nesta ou naquela forma de escolarizar o Padre, mas foi uma junção de procedimentos educativos e doutrinários que teve por base o desenvolvimento



do “carisma”, uma educação escolar e principalmente o cultivo do bom comportamento para que servisse de exemplo de integridade de costumes.

Ao perceber os fundamentos da formação do sacerdote, ao longo dos tempos, nota-se que houve a necessidade de uma sistematização, bem como da incorporação de determinados saberes e condutas aprimoradas a cada local, a cada tempo, enfim, a cada experiência. Desse modo, a Igreja Católica Apostólica Romana chega, ao século XX: separada do Estado, ultramontana, convivendo com a modernidade (liberalismo, maçonaria, positivismo) e o protestantismo, com congregações abrangendo várias áreas (educação, saúde, assistência social, etc) e com um perfil de padre pré-definido: apostólico, diocesano ou regular, virtuoso, formado em Seminário (por vezes também em universidades) sob a égide da Filosofia e Teologia de São Tomás de Aquino, sendo lastreada pelas diversas congregações/ordens criadas.

Esse amplo quadro, que tem como centro da discussão o cristianismo, sua origem, organização hierárquica, bem como a sua doutrina e a formação de seus quadros, também fora pintado na “parede” do Brasil republicano. As políticas liberais não tinham, nos membros da maior instituição religiosa, apoio irrestrito. A maçonaria, depois da “Questão Religiosa”, ou seja, do conflito entre esta e a Igreja na década de 1870, não mais conseguiu se reconciliar com a fé católica; o sistema positivista passou a ser o maior algoz do catolicismo, propondo à existência humana valores completamente distanciados da teologia ou da metafísica. Quanto ao protestantismo, este ascendia, significativamente, como alternativa ao catolicismo. Portanto, como forma de combater tais insurgências, o Catolicismo no Brasil, e, também, no restante do mundo, adere ao ultramontanismo e intensifica sua reforma tendo, como principal ponto de partida, a (re) formação de seus quadros eclesiásticos.

## Notas

- 1 Consta que no ano 180 tomou [a Escola Catequética] um caráter mais científico, quando se encarregou de sua direção Panteno, filósofo estóico convertido.
- 2 Se distinguiam por sua tendência a interpretação alegórica da Escritura, em que buscam sempre, fora do sentido literal, outro sentido mais profundo e misterioso.



## Referências

AGOSTINHO, Bispo de Hipona. **Meditaciones, solilóquio, y manual del glorioso doctor de la Iglesia San Augustin**. Tradução Pedro de Ribadenerya. Madrid: Iuz Sanchez, 1597. Disponível em: <<http://purl.pt/11491/3/P1.html>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. **Confissões**. 5. ed. Tradução J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1955.

ALMEIDA, Frei Humberto Pereira de. **O sacerdócio e sua história**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2007.

AQUINO, Tomás de. **Suma telógica**. São Paulo: Loyola, 2000, 2003. (v. 1-8).

\_\_\_\_\_. **Sobre o ensino (De magistro), os sete pecados capitais**. 2. ed. Tradução Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ASSUNÇÃO, Tomás. Lino de. **História geral dos jesuítas**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1982.

BÍBLIA SAGRADA. **Epístola aos hebreus**. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

\_\_\_\_\_. **Levítico**. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

\_\_\_\_\_. **1 Timóteo**. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

BRASIL. **Constituição 1891**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2006.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Tradução K. B. Gerhardt e R. V. Majer. São Paulo: UNESP, 2002.

DICCIONARIO de Derecho Canonico. Paris: Libreria de Rosa y Bouret, 1867.

JOÃO PAULO II. **Discurso do Papa João Paulo II na visita ao pontifício ateneu internacional "angelicum"**. Roma, 1979. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/speeches/1979/november/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19791117\\_angelicum\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1979/november/documents/hf_jp-ii_spe_19791117_angelicum_po.html)>. Acesso em: 13 out. 2007.



LEÃO XIII. **Diuturnum illud** – sobre la autoridade política. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_29061881\\_diuturnum\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_29061881_diuturnum_it.html)>. Acesso em: 23 set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Immortale dei** – sobre a constituição cristã dos estados. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_01111885\\_immortale-dei\\_en.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei_en.html)>. Acesso em: 22 set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Libertas praestantissimum** – sobre la libertad y el liberalismo. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_20061888\\_libertas\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas_sp.html)>. Acesso em: 25 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Encíclica “satis cognitum”. In: DENZINGER, Heinrich (Org.). **Compêndios dos sínodos, declarações de fé e moral**. Tradução José Mariano e John Konings. São Paulo: Paulinas/Edições Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. Encíclica “**Aeterni Patris**” – a todos os patriarcas, primazes, arcebispos e bispos de todo o mundo católico em ação e comunhão com a santa sé apostólica. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-iii\\_enc\\_04081879\\_aeterni-patris\\_en.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-iii_enc_04081879_aeterni-patris_en.html). Acesso em: 24 set. 2007.

208

LIÉBAERT, Jacques. **Os padres da igreja**. Tradução Nadyr Salles Penteadó. São Paulo: Edições Loyola, 2000. (v. 1, séculos HV).

LLORCA, Bernardino. **Manual de historia eclesiástica**. 3. ed. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1951.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1995.

NUNES, Clarice. História da educação e comparação; algumas interrogações. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.1-14, jan./jun. 1998.

O MÉTODO Pedagógico dos Jesuítas. **O “Ratio Studiorum”**. Tradução Leonel Franca S. J. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

O SACROSANTO e Ecumênico Concílio de Trento em latim e português. Lisboa: Oficina Patriarc de Francisco Luiz Aneno, 1781. (João Baptista Reycend, Organizador).



PIERRARD, Pierre. **História da igreja católica**. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Planeta Editora, 2002.

RENAN, Ernest. **Vida de Jesus**. Tradução Eliana Maria de A. Martins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. Elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre (Org.). **Por uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1997.

SPANNEUT, Michel. **Os padres da igreja**. Tradução João Paixão Neto. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (v. 2, séculos IV-VIII).

Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Universidade Tiradentes  
Núcleo de Educação a Distância  
Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais,  
instituições e práticas Escolares | UFS  
Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais | UNIT  
E-mail | raylanenavarro@bol.com.br

209

Recebido 5 maio 2009

Aceito 18 maio 2009



## A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar

The restorative function in adult and youth education: a reading of the daily school

Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### Resumo

O estudo se inscreve no âmbito das funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Nacional de Educação/Brasil, através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Objetiva investigar como está se efetivando – numa escola pública – a função reparadora da EJA no ensino fundamental. O trabalho se desenvolveu através do estudo de caso de uma classe do Nível I da EJA, no contexto da abordagem qualitativa da pesquisa. Na coleta de dados, foram utilizadas a observação participante e a entrevista semidiretiva. O estudo evidencia que há escolas públicas brasileiras que desenvolvem ações educativas efetivas, mediadas por professores que convertem as suas dificuldades em desafios, transformando em realidade as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos, contribuindo, assim, para uma construção mais democrática da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Funções da educação de jovens e adultos. Conselho Nacional de Educação. Escola pública.

### Abstract

The study falls within the functions of the youth and adult education, By the National Council of Education/Brazil, endorsed by the CNE/CEB nº 11/2000. It objectives investigate how effective is – in a public school – the restorative function of the EJA (Youth and Adults Brazilian Education program) in elementary school. The work was developed through a case study of a class of Level I of the EJA in the context of the qualitative approach of research. The participative observation and the semi-directive interview were used on the data collecting. The study shows that Brazilian public schools develop an effective education, mediated by teachers who convert their difficulties into challenges, turning into reality the students learning possibility, thus contributing to a more democratic construction of the basic education in Brazil.

Keywords: Role of the youth and adult education. National Council of Education. Public school.



## Introdução

Nosso estudo se inscreve no âmbito das funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000), através do Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Segundo esse Parecer, três funções são atribuídas à EJA: função qualificadora, função equalizadora e função reparadora.

A função qualificadora, na nossa percepção, é a que confere uma maior amplitude à EJA, dada a sua perspectiva de educação permanente, da qual todos nós deveríamos usufruir, já que a vida é um aprendizado constante. Concordamos com os termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, segundo o qual, a função qualificadora, mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA.

Embora não oposta a ela (qualificação técnico-profissional), a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) [...]. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que **pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não**. (BRASIL, 2000, p. 7, grifo nosso).

Concordamos com o Parecerista quando diz que a função qualificadora pode acontecer em qualquer momento da vida escolar ou não, inclusive ensejando reconversões profissionais; todavia, compreendemos que a referida função é mais premente para aqueles que se encontram em plena atuação no mundo do trabalho, haja vista a dinâmica das transformações sociais no cenário contemporâneo. Mesmo assim, fica difícil precisar, em termos de idade, a imbricação dos sujeitos com a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à função equalizadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 coloca o princípio da igualdade de oportunidades como ponto de partida para que essa função se efetive. Sobre a igualdade de oportunidades, o Parecerista Jamil Cury, com base em Norberto Bobbio, ressalta que:

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente **maiores oportunidades que os outros**. [...] a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, **introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro**



**modo não existiriam...** Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BRASIL, 2000, p. 6-7, grifo nosso).

Não concordamos com esse caminho apontado por Jamil Cury e Norberto Bobbio para se buscar a equidade; um erro não se corrige com outro. Tal como Paulo Freire, pensamos que as crianças, jovens e adultos das classes privilegiadas não devem ser discriminados para que se igualem aos excluídos. Nesse caso, teríamos um nivelamento “por baixo”, através de discriminações generalizadas. Por essa e outras razões, consideramos a função equalizadora da EJA – tal como se apresenta no supracitado Parecer – a mais complexa e difícil de ser efetivada, mesmo que nós professores concordássemos com as recomendações de Jamil Cury e Norberto Bobbio, anteriormente discutidas.

212 Numa sociedade – como a nossa – com desigualdades de bens materiais, culturais e sociais, os Programas Escolares e, dentre eles, os da EJA têm inúmeras possibilidades na efetivação dos direitos negados aos seus usuários. Todavia, essas possibilidades esbarram em poderosos limites decorrentes daquelas desigualdades, cuja superação, muitas vezes, está “para além” da vontade política e da competência dos professores e, até mesmo, do esforço e da vontade dos alunos. Tais desigualdades que determinaram e, certamente, continuam a determinar a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos, não serão automaticamente modificadas por esses discursos “democráticos” da legislação oficial. Enquanto o discurso oficial do Parecer em foco prega a igualdade desigual, “[...] perpassam entre os homens relações de poder que se transmutam muito facilmente em relações de dominação, de opressão, de exploração [...]” (SEVERINO, 1992, p. 11-12), com as quais não concordamos, seja quem for o dominado ou o dominador.

A função reparadora da EJA significa o reconhecimento do poder público de uma “[...] dívida inscrita em nossa história social [...]” (BRASIL, 2000, p. 4), em virtude da negação a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um (dos seus) direito público subjetivo<sup>1</sup> – o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 5º da LDB nº 9.394/96).

Na discussão da função reparadora da EJA, necessário se faz que retomemos o dever do Estado quanto ao direito de todos, pelo menos, ao



ensino fundamental – etapa da escolaridade considerada obrigatória. Apesar dos inúmeros documentos legais a que poderíamos recorrer nesta discussão, pretendemos nos limitar a abordar a questão do direito ao ensino fundamental, no âmbito, apenas, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006<sup>2</sup>.

O Estado tem o dever de prover a educação escolar pública, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A nossa legislação educacional atual considera a faixa etária de 6-14 anos, como “a idade própria” para o atendimento ao aluno do ensino fundamental regular e, de 15 anos em diante, a faixa etária da clientela que poderá ser atendida pelos cursos da EJA, uma vez que são vedadas a matrícula e a participação em cursos dessa modalidade de ensino – a crianças e adolescentes na faixa etária de 6-14 anos, conforme o parágrafo único do art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. (BRASIL, 2000a).

No seu art. 37, a LDB 9.394/96 reza que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996, p. 21), o que significa dizer que a função reparadora da EJA não se limita ao ensino fundamental; estendendo-se, portanto, também ao ensino médio. Isso nos deixa esperançosos de que a obrigatoriedade da educação seja ampliada também aos níveis de ensino considerados básicos, uma vez que, pelo menos, para o ensino médio, a LDB já prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da educação (art. 4º, II).

É interessante destacar, porém, que grande parte dos estudos e, até mesmo, alguns documentos oficiais referentes à EJA estão impregnados da dimensão de escolarização da EJA – sempre reduzida ao ensino fundamental, com destaque para a alfabetização, raramente incluindo o ensino médio – e, geralmente, ignorando a vertente “formação continuada” (com relação a esse último aspecto, podemos citar como exemplo o supracitado art. 37 da LDB 9.394/96).

É perfeitamente aceitável que num país como o nosso – com uma população analfabeta em torno de 15 milhões de habitantes – a alfabetização seja considerada o “carro chefe” das ações da EJA, em termos da sua função reparadora. No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, temos



uma população total de 2,6 milhões de pessoas. (RIO GRANDE DO NORTE, 1999). “Embora a taxa de analfabetismo do nosso Estado tenha diminuído no período de 1995-1999, ainda se constata que  $\frac{1}{4}$  da população (de 15 anos ou mais de idade) permanece analfabeta.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 14).

“Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” (BRASIL 2000a, p. 4). Por esta e outras razões, nada mais justo do que a preocupação com a alfabetização. Ademais, concordamos com os documentos oficiais e com os estudiosos da alfabetização que a colocam como a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem. (V CONFINTEA, 1997; FERREIRO, 1992).

Além disso, a alfabetização é determinada por fatores intra e extra-escolares e é também determinante de outras aquisições; desse modo, “[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada.” (BRASIL, 2000, p. 4).

Nesse sentido, aqueles que não são suficientemente competentes para fazer uso das diversas funções – individuais e sociais – das várias linguagens (entre elas a leitura e a escrita) presentes na nossa sociedade, já têm comprometida a própria cidadania. Assim sendo, compreendemos que o maior débito que tem a função reparadora da EJA é com aquelas pessoas, de qualquer faixa etária:

a) que não tiveram acesso à escola, na “idade própria”;

b) que tiveram acesso à escola, na “idade própria” ou não, porém sem sucesso escolar – ou por terem sido excluídos prematuramente – ou por terem persistido na escola, sem conseguirem sequer alfabetizar-se, mas conseguindo introjetarem uma série de rótulos prejudiciais a outras aquisições.

Todavia, a nossa dívida social, em termos da função reparadora da EJA, não se restringe a esses brasileiros e brasileiras. Entendemos que a função reparadora da EJA é devida a todos aqueles – seja qual for a sua idade atual – que, de alguma forma, foram excluídos dos diversos níveis e modalidades de ensino que, por direito constitucionalizado deveriam dele ter usufruído – da educação infantil à pós-graduação.



Afinal, a educação não é um direito de todos e dever do Estado brasileiro?

Nesse sentido, a função reparadora da EJA se articula estreitamente com a sua função equalizadora e, de certa forma, com a função qualificadora. No cumprimento da sua função reparadora, “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2000, p. 6), o que não deve ser confundido com a banalização e o aligeiramento de cursos e Programas da EJA – que, ao contrário do que se pretende, acentuariam ainda mais a necessidade da função reparadora. Nesse caso, as supostas ações reparadoras distanciariam cada vez mais essa função da EJA do seu ponto de chegada – a igualdade de oportunidades.

Com as preocupações aqui colocadas, realizamos este trabalho, objetivando investigar, numa escola pública, como estava se efetivando, no ano de realização deste trabalho – 2006 – a função reparadora da EJA/Nível I do ensino fundamental – etapa obrigatória da educação básica.

O estudo tem como objetivos específicos:

a) descrever a organização do trabalho pedagógico da EJA/Nível I, do ensino fundamental da escola/classe estudada;

b) discorrer sobre as dificuldades docentes e as formas de enfrentamento dessas dificuldades, na organização do trabalho pedagógico;

c) analisar os resultados da pesquisa, à luz de pontos destacados da leitura de Paulo Freire e que “[...] podem nortear um projeto educativo de escola/classes que se quer transformadoras.” (PAIVA; BRANDÃO, 2001, p. 103).

## Metodologia

Nosso trabalho foi desenvolvido através do estudo de caso, no contexto da abordagem qualitativa de pesquisa que “[...] envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).



Igualmente, Bogdan e Biklen (1994) discutem cinco características da pesquisa qualitativa em educação: a) ter o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados; b) ser tendencialmente descritiva; c) apresentar maior interesse pelos processos de construção do que pelos seus produtos; d) ser indutiva; e) atribuir fundamental importância aos significados construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Numa abordagem qualitativa como o estudo de caso, algumas preocupações devem pautar a conduta do pesquisador: a) a questão do caso ser ou não ser típico; b) a generalidade das descobertas; c) o entendimento de várias dimensões de uma situação particular, sem perder de vista a sua vinculação ao real.

Com relação à primeira preocupação, Lüdke e André (1986, p. 21) advertem que “[...] a questão sobre o caso ser ou não ser ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.”

Além disto, consideramos pertinente destacar, neste momento, que partilhamos das ideias de Ferrarotti para quem,

216

O homem [...] é o **universal singular**. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva [...]. Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação **singular do universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual. (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27, grifo do autor).

No tocante ao item b – a generalidade das descobertas – não temos a pretensão de generalizar, em termos convencionais, as informações decorrentes do presente estudo porque na investigação qualitativa, “[...] a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 66).

Em termos do item c, compreendemos que a finalidade do Estudo de Caso é a compreensão profunda de uma realidade particular que representa, na sua singularidade, uma realidade multidimensional e historicamente situada. (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1992).



Assim sendo, buscamos apreender a realidade particular/real de uma das classes do nível I/EJA de uma escola pública e, mais especificamente, a perspectiva de uma professora acerca de aspectos concernentes à efetivação da função reparadora da EJA – no trabalho cotidiano com seus alunos – naquela escola/classe estudada; para isto, trabalhamos com dois procedimentos de recolha de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

O nosso estudo de caso teve como lócus a Escola Municipal Professora Emilia Ramos; o referido estudo não foi extensivo a todas as salas de aula da referida escola, mas a uma das suas turmas do Nível I da EJA. Mesmo assim, as observações foram realizadas por toda a Escola, durante três semanas, antes de fazermos as observações – durante quinze dias – na sala de aula da turma escolhida, onde procuramos interagir com os alunos e com a Professora Lourdes<sup>3</sup>.

A vida da Escola Emilia Ramos é muita rica em realizações, participadas por toda a comunidade escolar, inclusive aquela externa à Escola, o que facilitou, de algum modo, a nossa inserção ali, à medida que observávamos. Além disso, consideramos que a sinceridade com que nos conduzimos e o cuidado em não sermos inconvenientes nem invadirmos os “espaços mais íntimos” – da sala de aula às conversas particulares – se inicialmente nos afastaram desses espaços, posteriormente, nos garantiram o seu acesso.

Assim fazendo, aos poucos e naturalmente, o nosso estar naquele contexto “foi virando estar com eles” – como dizia Paulo Freire. E, gradativamente, fomos nos percebendo e sendo percebida como visitante, é verdade, mas bem-vinda e, muitas vezes, solicitada a nos inserirmos nas várias instâncias e momentos daquele rico cotidiano.

Como já foi dito, além da observação participante, também trabalhamos com a entrevista semidiretiva, por considerá-la a técnica adequada para a apreensão das significações da Professora, em face da temática em estudo. Esse tipo de entrevista é, para Thiollent (1982), potencialmente capaz de apreender a informação, em toda a sua profundidade, atingindo não só o seu conteúdo cognitivo, mas e sobretudo, a sua dimensão afetiva. Contudo, Thiollent adverte os pesquisadores quanto à necessidade de terem sempre uma problemática nas situações de entrevista. Mesmo no caso das situações de entrevista não-diretiva, diz ainda o autor, não se deve trabalhar na base da



intuição ou do bom senso, do tato ou da típica ingenuidade das entrevistas comuns.

Assim sendo, como tencionávamos apreender as informações em toda a extensão e profundidade possíveis e tínhamos objetivos de trabalho definidos, optamos pela entrevista semidiretiva, também para não incorreremos no risco de captarmos o vazio da fala ordinária, sobre o que Thiollent também nos chama a atenção. Assim, utilizando um roteiro prévio, realizamos com a professora da turma escolhida uma entrevista audiogravada, sendo, posteriormente, transcrita e analisada.

## Resultados

A Escola – objeto deste trabalho –, especial na sua construção, na escolha do seu Patrono e, principalmente, no trabalho que tem desenvolvido, está localizada num bairro periférico<sup>4</sup> – Cidade Nova<sup>5</sup> –, integrante da região oeste da cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte/Brasil.

218 Não por imposição das autoridades constituídas, mas por decisão amplamente discutida pelos integrantes da futura comunidade escolar, a Escola, inaugurada, no dia 12 de setembro de 1988, recebeu o nome da Professora Emília Ramos. Dona Emília, desconhecida nos meios acadêmicos e governamentais, era amada e respeitada no seu bairro – Cidade Nova, cujos interesses, anônima e desinteressadamente “ela defendia junto aos homens do poder”, segundo moradores do bairro. A Escola Emília Ramos nasceu como Centro Municipal de Educação Infantil Prof<sup>a</sup> Emília Ramos, hoje Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Emília Ramos.

A Educação de Jovens e Adultos teve início na Escola estudada, no ano de 1989, um ano depois da sua instalação oficial. A implantação da EJA na Escola aconteceu em virtude da necessidade observada na maioria da população daquela comunidade, cujos jovens e adultos se encontravam entre os milhões de analfabetos brasileiros (cf. ESPAÇO OFICINA DE ARTE E CIÊNCIA, 1993).

No ano de 2006 – quando desenvolvemos este trabalho – aquela Escola funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno. Contava com 32 professores atendendo a um total de 951 alunos matriculados nos diversos níveis e modalidades de ensino que a Escola oferecia: Ensino Fundamental e a



modalidade EJA; esta com turmas do Nível I e do Nível II, conforme podemos visualizar nos quadros que se seguem.

**Quadro 1**  
**Número de alunos por turnos, níveis e modalidades**  
**de Ensino Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Emilia Ramos**  
**Ano letivo | 2006**

TURNOS	Ensino Fundamental	EJA		TOTAL
	1º Ciclo	Nível I	Nível II	
Matutino	339	-	-	339
Vespertino	351	-	-	351
Noturno	-	117	144	261
TOTAL	690	117	144	951

Fonte: Secretaria da EMPER

219

**Quadro 2**  
**Número de professores por turnos, níveis e modalidades**  
**de ensino Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Emilia Ramos**  
**Ano letivo | 2006**

TURNOS	Ensino Fundamental	EJA		TOTAL
	1º Ciclo	Nível I	Nível II	
Matutino	12	-	-	12
Vespertino	12	-	-	12
Noturno	-	04	04	08
TOTAL	24	04	04	32

Fonte: Secretaria da EMPER

Podemos dizer que a Escola Emília Ramos, de direito, é uma Escola de Ensino Fundamental, porém, de fato, é também uma Escola de Formação



Continuada de Professores, em serviço, contemplando, assim, as grandes dimensões da EJA, defendidas pela V CONFINTEA.

A EJA – na perspectiva da escolarização – em 2006, funcionava apenas no turno noturno; suas 08 turmas eram distribuídas por igual número de professores (08), com um total de 261 alunos, sendo 117 do Nível I e 144 do Nível II.

A turma da EJA observada correspondia ao Nível I/1ª fase da EJA. Tinha 25 alunos matriculados, de ambos os sexos e na faixa etária de 13-50 anos, salientando-se que, do total de alunos matriculados, 18 apresentavam uma frequência regular.

As ocupações daqueles alunos eram diversificadas, embora se situassem na “[...] superpopulação relativa ou no chamado exército industrial de reserva [...]” (MARX, 1987, p. 125), por se encontrarem desempregados ou parcialmente empregados. Era o caso dos catadores de lixo, pedreiros, serventes de pintor, “pastoradores” de animais, entre outros. Relacionamos, também, outras ocupações, tais como: empregada doméstica, técnico em Telecomunicações, gari e Auxiliar de Serviços Gerais de empresas da capital.

A Professora observada é Licenciada em Geografia. Defende a formação continuada em serviço – o que na Escola vem acontecendo como Práticas de Interformação, onde os colegas socializam saberes e ajudam-se mutuamente na superação das suas dificuldades. É esse tipo de formação que sustenta a sua prática, considera a Professora Lourdes.

Igualmente, Marcelo García, falando da importância das práticas interformativas, enfatiza que “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham.” (GARCÍA, 1999, p. 137).

Enfatiza a Professora que a Escola Emilia Ramos foi a primeira escola, onde, realmente, ela teve contato com a EJA; “[...] foi aqui, onde eu aprendi a ser professora da EJA: sofrendo e fazendo os outros sofrerem”, diz a Professora Lourdes. Suas experiências anteriores foram com educação infantil. Quando assumiu turmas da EJA, a Professora procurava, equivocadamente, transpor tudo o que sabia da Educação Infantil e descobriu, na prática, “[...] que isso não dá certo!”, ressalta Lourdes.

Quanto à Proposta da EJA da sua escola, é considerada pela Professora: “[...] como uma boa Proposta – construída com seriedade,



empenho, muito estudo (inclusive dos Documentos Oficiais) e, sobretudo, com a preocupação de atender aos anseios desses jovens e adultos dos cursos noturnos da escola pública”.

Na Organização do Trabalho Pedagógico, o que mais nos chamou a atenção foi a relação professor/aluno, sempre pautada na confiança e no respeito mútuos. A Professora demonstrou, quer na sala de aula ou fora dela, um elevado nível de compromisso com a aprendizagem dos alunos, encorajando-os sempre a participar das atividades propostas e – o mais interessante – levando-os a refletir sobre o que realizavam ou deveriam realizar. Observamos, também, a sua preocupação em reerguer (ou contribuir para isso) a autoestima dos alunos – muitos deles com autoconceitos bastante fragilizados, certamente, pelos percalços da “escola da vida” e da “vida na escola” que, prematuramente, alguns deles tiveram que abandonar.

O Trabalho Pedagógico da EJA, naquela Escola, é desenvolvido através de Projetos, cujas temáticas são sugeridas pelos alunos. O Projeto que estavam desenvolvendo, naquela época e naquela turma, era relativo ao Corpo Humano. Nos dias observados, os Conteúdos trabalhados foram: a) fecundação e embriogênese; b) funções vitais do corpo humano; c) aparelho digestivo; d) efeitos do álcool no desempenho do motorista; e) doenças: a hanseníase.

Quanto à Metodologia utilizada, a Professora realiza exposições dialogadas, trabalhos individuais e grupais, ensejando, além da mediação professor/aluno, a mediação aluno/aluno. Nesse sentido, destacamos a coerência das ações docentes e discentes com o aporte teórico de alguns renomados autores, como Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, César Coll Salvador, entre outros.

Com relação a Piaget (1973), destacamos a importância dos conflitos cognitivos, em termos de desequilíbrio/reequilíbrio, como aspectos fundamentais no desenvolvimento humano; nesse sentido, referimos o trabalho da Professora acirrando os conflitos cognitivos nos alunos, de forma encorajadora, possibilitando, pois, desenvolvimentos em patamares sempre cada vez mais elevados.

Em termos Vygotskyanos, observamos a atenção da Professora para a abordagem da “zona de desenvolvimento proximal”, através da qual Vygotsky (1984) alerta os professores para considerarem não só o que o aluno é capaz



de realizar sozinho, sem ajuda (desenvolvimento real), mas também o que ele é capaz de realizar com a ajuda dos outros (desenvolvimento proximal), o que nos leva a perspectivar um papel diferente e mais relevante – do “outro” – no processo de aprendizagem de cada um.

Com relação à alfabetização, especificamente, a prática pedagógica tem como aporte teórico principal a psicogênese da língua escrita, construída por Ferreiro (1990) e colaboradores.

A Professora também se mostrou cuidadosa em exercer “[...] ajudas ajustadas [...]” ou “[...] mediações contingenciais [...]” (SALVADOR, 1994, p. 135-159), dispensando as ajudas/pistas, proporcionalmente aos níveis de dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, como é promovida a Avaliação? – Diariamente, a Professora realiza auto e hetero-avaliação, inclusive acerca do seu próprio trabalho, oportunizando a participação dos alunos em todos os momentos do processo. Por exemplo, ao concluírem uma atividade ou grupo de atividades, a Professora encaminha algumas questões, do tipo:

222

- a)  O que acharam da atividade?
- b)  É interessante – ou não?
- c)  O que podia melhorar?
- d)  Foi fácil ou difícil?
- e)  Por quê?
- f)  O que está havendo que nos impede de concluirmos as atividades do dia?

A maioria dos alunos sempre se coloca como a causa do problema, enfatizando a sua suposta incapacidade para avançar nas aprendizagens. Para esses alunos, “[...] está tudo bem! Nós é que não conseguimos, mesmo!”. A Professora Lourdes evidencia preocupações com essa baixa autoestima dos alunos, procurando encorajá-los a exigir mais da sua escola – “que é pública, mas vocês pagam por isto; e muito caro!” (Professora Lourdes).

A Professora também procura esclarecer aos alunos que as dificuldades – por exemplo, com a ortografia – são sentidas por todas as pessoas



que estudam a língua portuguesa; “[...] mas, para superarmos as dificuldades, temos que enfrentá-las, eu também tenho muitas dificuldades”, destaca Lourdes.

Ainda com relação à avaliação, ela demonstra atentar para a heterogeneidade da turma, ensejando atividades diversificadas como forma de promover, para todos os alunos a consecução dos objetivos propostos, ainda que em níveis diferentes.

Na organização do trabalho pedagógico, duas dificuldades foram destacadas pela Professora: a heterogeneidade da turma e a insuficiência do tempo para a realização das atividades diárias.

A heterogeneidade da turma é, talvez, a maior dificuldade encontrada, não só pela professora observada, mas também por outros professores. E, em se tratando do Nível I da “vertente escolarização” da EJA, a dificuldade se configura principalmente nas questões ligadas à alfabetização. Assim sendo, podemos encontrar alfabetizando, numa mesma turma, com níveis diferentes de conceptualização da lecto-escrita<sup>6</sup> e com diferentes níveis de compreensão de aspectos fundamentais do processo. (FERREIRO, 1990; 1992; 1995). Isso, de fato, se constitui numa dificuldade para o professor que não deve se omitir de desempenhar, da melhor maneira possível, o seu papel de mediador na construção desse conhecimento.

E, sobretudo para o aluno da escola pública, cuja vida escolar, em geral, é muito curta, nenhum momento do seu processo de alfabetização deve ser desperdiçado. Para isso, o professor deverá proporcionar ao aluno experiências sistemáticas, para estimulá-lo:

- a desenvolver a sua oralidade;
- a agir e a refletir sobre a língua escrita/falada;
- a refletir sobre as funções e importância da aquisição da língua escrita;
- a ler e a escrever, não só como habilidade de decodificação e de codificação, mas principalmente como apreensão/compreensão/expressão da língua;
- a fazer uso da língua oral e escrita, em todos os níveis de complexidade e em todos os usos sociais/individuais, respeitando-se as variações linguísticas apresentadas por cada um dos alunos.



Nesse sentido, enfatiza Soares (1985) que uma abordagem coerente de alfabetização deve ser suficientemente competente para incluir: a) a mecânica do ler/escrever; b) os aspectos construtivos do processo; c) o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão/interação, com especificidade e autonomia com relação à língua oral; d) os determinantes sociais das funções e finalidades da língua escrita.

A segunda dificuldade colocada pela Professora diz respeito à insuficiência do tempo para a conclusão das tarefas escolares diárias. No enfrentamento dessas situações, a Professora faz das suas dificuldades – desafios; até porque, para ela,

‘Ser professor’ é estar o tempo todo com muitas inquietações. E, na medida em que são encontradas respostas para algumas questões, surgem outras e outras; nunca damos conta de tudo. Além disso, o professor deve estar ciente de que não existem ‘receitas’ para os problemas que ele encontra na sala de aula. (PROFESSORA LOURDES, 2006).

224 Todavia, procurando superar aquelas dificuldades, a Professora trabalha com atividades diversificadas<sup>7</sup>, cujos níveis de exigência e de dificuldade variam de acordo com os níveis de conceptualização da lecto-escrita já construídos ou em processo de construção, pelo alfabetizando.

Nas nossas observações, presenciamos vários momentos de atividades diversificadas, tanto em leitura/escrita, como em matemática. Como ilustração do que ora afirmamos, citamos algumas dessas atividades, com níveis de complexidade distintos, realizadas simultaneamente por toda a turma:

Grupo I – com dificuldades de leitura: procura visualizar e marcar no texto palavras que serão formadas com o auxílio de “alfabetos móveis”; após a formação da palavra, tenta ler com o auxílio da Professora;

Grupo II – sem grandes dificuldades de leitura: deve localizar no texto e anotar no caderno, palavras que apresentam prováveis dificuldades ortográficas: palavras acentuadas; palavras com r e s, ao final da sílaba; palavras com g e j; palavras com x com som de z; palavras com c com som de s, dentre outros.



Quanto à insuficiência do tempo para a realização das atividades escolares diárias, a Professora procura conversar com os alunos. Igualmente, observamos que, para os alunos, a causa de tudo que não caminha bem é sempre atribuída a eles – por eles mesmos.

Nesse sentido, o que é mais alegado é o cansaço pela labuta diária, como causa da inconclusão das tarefas escolares. Na tentativa de, pelo menos, minimizar esse problema, a Professora coloca-se, após a aula, à disposição dos alunos para uma orientação individualizada; porém, a maioria deles parece querer, mesmo, é “[...] ir pra casa – descansar pra acordar cedo”.

## Discussão

Inspirada nas sugestões de Paiva e Brandão (2001), discutiremos os dados da nossa investigação, tomando como referência as concepções defendidas por Freire (1983; 1991) acerca dos seguintes aspectos: a) escola pública; b) planejamento; c) avaliação.

a) Quanto à escola pública: Paulo Freire defende uma escola pública popular e não populista que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem bem e que vestem bem; uma escola pública realmente competente que respeite: a forma de estar sendo de seus alunos e alunas; seus padrões culturais; seus valores; suas sabedorias; sua linguagem; uma escola pública que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão, indiscutivelmente, vantagem sobre aquelas.

b) Quanto ao planejamento: a prática também exige planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara/conhecimento: dos objetivos que queremos alcançar com ela; das condições em que vamos atuar; dos instrumentos, dos meios e dos prazos de que dispomos para realizá-la; das pessoas com quem contamos para executá-la.

c) Quanto à avaliação: não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e/ou imprecisões. A avaliação corrige a prática,



melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

Com relação à escola/classe observadas, as características de escola pública defendidas por Freire, de certa forma, já fazem parte da realidade da Escola Municipal Emília Ramos. Particularmente, a prática pedagógica da Professora observada, naquela Escola, revelou o seu compromisso com uma Escola pública inclusiva que rejeita as diversas formas de discriminação presentes nesta “sociedade democrática”. Contudo, não só a Professora, mas a grande maioria daquela comunidade escolar desenvolve seu trabalho perspectivando a inclusão social dos alunos e o seu sucesso escolar. Com esse entendimento – nem sempre dito, mas testemunhado pela prática – quando necessário, a Escola para todas as atividades e, coletivamente, procura solução para os obstáculos ao sucesso escolar dos alunos e à sua inserção social, pelo menos, naquele contexto.

Como vimos, o Trabalho Pedagógico daquela Escola parte sempre de Projetos. O desenvolvimento de qualquer Projeto – como toda atividade docente – implica “Planejamento” (item “b”). No planejamento, os dados da avaliação são fundamentais para que se decida sobre a necessidade de redirecionar ou não o que foi anteriormente definido. Os resultados da avaliação apontam erros, acertos e/ou imprecisões do que foi planejado/executado, o que possibilita a correção da ação docente e o fortalecimento dos aspectos potencializadores do exercício bem sucedido da ação bipolar que envolve o ensinar e o aprender – eixo central da prática de uma escola/classe que se quer transformadoras.

Os alunos da Escola Emília Ramos são respeitados ou, no mínimo, ali se procura respeitar o “estar sendo” dos alunos, na esperança de que, um dia, eles possam “ser mais” nesse processo de conquista da sua cidadania.

Nas práticas interformativas da Escola, são sempre retomados princípios da “Avaliação” – item “c” – que enfatizam a necessidade de serem considerados os avanços e recuos do aluno, no seu próprio processo de construção do conhecimento, e não com relação aos padrões culturais de outras classes. Cada processo de aprendizagem e de desenvolvimento de um aluno é singular, embora apresente pontos comuns a outros. Igualmente, cada etapa de construção do conhecimento do aluno deve ser considerada como pista para a avaliação/reconstrução do trabalho docente.



Todos têm essa prática naquela Escola? – Não! A luta dos que compreendem melhor essas questões tem se desenvolvido no sentido de que todo o coletivo docente e não-docente da Escola se engaje nesse Projeto de superação de uma prática segregadora, em busca de relações mais democráticas, dentro e fora da Escola.

Comparando essa Escola com outras escolas públicas que conhecemos, diríamos que a sua prática pedagógica evidencia um compromisso com a transformação social. Todavia, a consecução desse objetivo – que não depende só da escola – é uma tarefa complexa que implica muitas mudanças – na escola e fora dela. Por essa e outras razões, a Escola Emília Ramos “que temos”, ainda não é a escola “que queremos”, garantem os seus professores.

## Considerações finais

O nosso país adentra o século XXI precisando superar inúmeros desafios para fazer valer os compromissos assumidos, principalmente, na área educacional. Através desses compromissos, expressos em documentos oficiais da UNESCO, os países signatários como o Brasil asseguram o cumprimento de uma política educacional que garanta a todos o acesso/à e a permanência bem sucedida/numa educação básica de boa qualidade. Mas a educação básica é apenas uma parcela do desafio de “[...] conceber e implementar outras ações que garantam a formação permanente dos jovens e adultos.” (VÓVIO; MOURA; RIBEIRO, 2001, p. 8).

A perspectiva de educação permanente conferida à educação de adultos em confronto com os índices inaceitáveis de 15 milhões de analfabetos na população brasileira de 15 anos ou mais, à entrada do século XXI, nos coloca uma série de questões e evidencia a pertinência do questionamento de Gonsalves (1996, p. 376): “[...] como compreender esse movimento contraditório entre a necessidade do conhecimento [por toda a vida] e o não acesso ao conhecimento [considerado básico], especificamente quando a referência é a América Latina?” (GONSALVES, 1996, p. 376) e, nesse caso, mais particularmente o Brasil?

[...] a EJA não [pode] mais estar restrita à perspectiva da escolarização (antes considerada alfabetização e pós-alfabetização), pois mesmo ampliando-se o nível de atendimento obrigatório (ensino



fundamental em alguns países e médio para outros), não se fazia a EJA apenas em projetos de escolarização [...]. (PAIVA; OLIVEIRA, 2001, p. 12).

Considerando esse aspecto, pensamos que, num país excludente como o nosso, em que o fracasso escolar, em vez de exceção, tem se tornado a regra do sistema público de educação, não podemos ignorar a necessidade das ações da EJA – mesmo aquelas restritas à alfabetização e à escolarização – de preferência, oportunizando não só a escolaridade obrigatória.

No Brasil, há inúmeros Projetos, Programas e experiências da EJA, voltados para a escolarização. Muitos desses Projetos e Programas – alguns, até oficiais – desenvolvem um trabalho que, em nome do respeito àquele segmento da população atendida por EJA, o desrespeita mais ainda, pois as experiências vivenciadas, muitas vezes, se constituem no “golpe de misericórdia” para afastar definitivamente da escola – aqueles jovens e adultos. E como ficam a empregabilidade e a cidadania – “gozo dos direitos civis e políticos” – para essas pessoas (seja qual for a sua idade, embora para os mais idosos, as dificuldades sejam ainda maiores), a quem não foi permitido, pelo menos, o direito de aprender a ler e a escrever?

Cumpre, porém, salientar que há também no país, outros Projetos e experiências da EJA – como aquela aqui relatada – que desenvolvem ações educativas efetivas, mediadas por professores competentes e comprometidos, política e pedagogicamente, com as camadas populares.

O nosso reconhecimento a todos esses professores e professoras – “ilustres desconhecidos” – que convertem as suas dificuldades em desafios, transformando em realidade – as possibilidades de aprendizagens básicas dos seus alunos jovens e adultos, contribuindo, dessa forma, para uma construção mais democrática da educação básica brasileira.

## Notas

- 1 “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, imediatamente, o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo.” (BRASIL, 2000a, p. 14). “A Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, [...] é indispensável para a nação.



- E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). (BRASIL, 1998, p. 1).
- 2 A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Segundo o artigo 5º da referida Lei, “Os municípios, os estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no artigo 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta lei. (BRASIL, 2006).
  - 3 Usamos o codinome Lourdes para nos referirmos à docente da nossa pesquisa, como homenagem a sua mãe, que muito lutou para realizar o sonho de vê-la Professora.
  - 4 A noção de periferia refere-se a um lugar afastado de algum ponto central, mas esse entendimento meramente geométrico não representa a verdadeira relação entre o centro e as periferias das cidades. (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 10). Realmente, o afastamento entre Cidade Nova e os bairros considerados não-periféricos não é quantificável tanto pela distância física, mas pelas condições sociais de vida que mostram uma nítida desigualdade entre os seus moradores. Mas a baixa qualidade de vida do bairro periférico também é observada na ‘favela’ que difere da ‘periferia’, “[...] fundamentalmente, porque os favelados não têm posse legal da terra e, algumas vezes, se localizam em terrenos visivelmente impróprios.” (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 12). E ainda: “[...] as favelas resultam de processos de invasão de áreas públicas ou particulares, na maioria das vezes, com padrão construtivo provisório e precário, podendo, ao contrário da ‘periferia’, localizar-se em áreas centrais, valorizadas e bem-servidas da cidade.” (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 13). Destacamos, porém, que se não bastassem as suas dificuldades de bairro periférico, Cidade Nova ainda tem duas favelas: a ‘Gruta do Urubu’ e a ‘Da Palha.’ (MINEIRO, 1998, p. 153).
  - 5 O ponto inicial do limite do bairro de Cidade Nova é o encontro do alinhamento do eixo da Av. Abreu Lima com a Via Férrea e o ponto final da linha de limite é a Av. Perimetral Sul. (MINEIRO, 1998).
  - 6 “Níveis de conceptualização da lecto-escrita” ou “Períodos de conceitualização sobre a escrita” – termo utilizado nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, empreendidas por Emilia Ferreiro e colaboradores, para explicar os três períodos fundamentais da lógica construída pelo sujeito, no seu processo de apropriação da língua escrita. Destaca-se que a caracterização desses períodos não se limita às marcas escritas produzidas pelos alfabetizandos; nessa caracterização, procura-se incluir a totalidade do processo de construção: as intenções, os comentários, as alterações introduzidas durante a própria escrita e a interpretação que o “autor” fornece para sua construção, quando terminada, ressalta Ferreiro (1995, p. 25).
  - 7 É importante lembrar que Jean Piaget, ao criticar a definição behaviorista de aprendizagem – mudança de comportamento em decorrência da experiência – destacava que essa definição estava invertida, uma vez que “[...] a aprendizagem é uma mudança da experiência, em resultado do comportamento.” (ELKIND, 1973, p. 26). Através dos mecanismos complementares da adaptação – assimilação e acomodação – todas as experiências são transformadas pelo sujeito da aprendizagem (mesmo que o professor não proponha atividades diversificadas) para serem assimiladas; e, ao serem assimiladas, os novos conhecimentos, pela acomodação, transformam o sujeito – acontecendo, assim, a (re)construção de conhecimentos.



## Referências

- ARAÚJO, Maria da Glória. **Experiência do CEMEIPER**. Natal: s.e. 1990. (datilografado).
- ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa**: fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovado em 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2005.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Edição nº 27, Seção 1, p. 1.
- CONFERÊNCIA internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. (Série SESI/UNESCO, Educação do Trabalhador, 1).
- ELKIND, David. Medição da inteligência nas crianças: introdução às idéias de Piaget. In: EVANS, Richard (Org.). **Piaget**: o homem e as suas idéias. Lisboa: Socicultur, 1973.
- ESPAÇO oficina de arte e ciência. **A repercussão e abrangência do projeto reis magos**: a participação popular na escola e a alfabetização de jovens e adultos. Natal, out. 1993. (Relatório, Estudo 3).



FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FERREIRO, Emilia. A escrita... Antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação de adultos e o processo de mundialização da cultura. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 7, p. 372-382, jan./jun. 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. O exército industrial de reserva. In: IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx – Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MINEIRO, Fernando. **Natal em perfil**: por uma cidade cidadã. 2. ed. Natal: Gráfica RN/Econômico, 1998.

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clovis. **O que é periferia urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado 4 – módulo 2, jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado 4 – Módulo 1, concepções de ensinar e aprender. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.



PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PROFESSORA LOURDES. **Histórias de professores da EJA**. Natal, 22 ago. 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte/ Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crianças e adolescentes no Rio Grande do Norte**. Natal: s.e. 1999.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte. **Perfil socioeconômico do Rio Grande do Norte**. Natal: ServGraf, 2001.

SALVADOR, Cesar Coll. A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar. In: SALVADOR, Cesar Coll (Org.). **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; MARTINS, José de Souza (Org.). **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus/ CEDES; São Paulo: ANDE/ANPEd, 1992.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia; RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de educação de jovens e adultos**: módulo integrado 1 – Módulo 1, Contextualização da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.

YGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Educação  
Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social  
em contextos escolares e não-escolares  
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 4 jul. 2009

Aceito 1º set. 2009



## Resolução nº 27, de 5 de novembro de 1836<sup>1</sup>

---

**Resolution nº. 27, november 5th, 1836**

Em 15 de outubro de 1827, o Imperador Dom Pedro I sancionou a Lei Imperial, que organizava, nacionalmente, a escolarização primária no Brasil. Passados sete anos da aprovação da Lei Imperial de 1827, a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, autorizou adições à Constituição de 1824 como Ato Adicional, dentre as quais a escolarização primária e secundária como sendo matéria legislativa das Assembleias provinciais. Referenciada por tal prerrogativa constitucional, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte aprovou a Resolução nº 27, de 5 de novembro de 1836, regulamentadora dos Estatutos às aulas de primeiras letras da Província.

*Marta Maria de Araújo*

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

234

### Resolução nº 27 de 05 de novembro de 1836

Aprovando os Estatutos para as aulas de primeiras  
letras da Província do Rio Grande do Norte

João José Ferreira d'Aguiar, Presidente da Província do Rio Grande do Norte.

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou e eu sancionei a Resolução seguinte:

Art. Único – Ficarão provisoriamente aprovados os presentes Estatutos para servirem de regulamento às Aulas de Primeiras Letras desta Província, revogada quaisquer leis e disposições em contrario.

Estatutos para as Aulas de Primeiras Letras da Província do Rio Grande do Norte



Art. 1. As aulas de Primeiras Letras da Província serão providas nas formas das Leis em vigor, precedendo editais em todos os municípios sessenta dias antes do prazo para o concurso, habilitação, que contará na folha corrida atestado de conduta civil e moral pela Câmara Municipal e Juiz de Paz do domicílio, e exame público na presença do Presidente da Província e dois Examinadores por ele nomeados, tendo o Presidente na Conferência depois do exame, o voto de qualidade. Em iguais circunstâncias preferirá o candidato casado ao solteiro, e o que for domiciliado no lugar em que estiver criada a Cadeira, ao que não for.

Art. 2. Os professores e professoras vencerão o ordenado, que lhe por Lei lhes competir, e poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, depois de completarem vinte anos de exercício. Além do ordenado terão doze mil reis para o aluguel da casa, onde derem aula.

Art. 3. Os professores e professoras serão examinados nas matérias em que forem obrigados a ensinar.

Art. 4. Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, noções mais gerais de Geometria Prática, Gramática da Língua Nacional, princípios da moral cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana proporcionados á compreensão dos alunos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 5. As professoras, além do que fica dito no artigo antecedente com exclusão das noções gerais de Geometria e limitando a instrução da Aritmética, somente ás suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica.

Art. 6. Os professores darão aula das sete ás onze horas da manhã e das duas ás cinco da tarde. As professoras, porém, darão das sete ás onze horas da manhã e das três ás seis da tarde, assistindo todos pessoalmente nas aulas em todo esse tempo, como são obrigados.

Art. 7. Terão por obrigação os professores e professoras:

§ 1º. Tratar os seus alunos com docilidade e cortesia.

§ 2º. Fazer guardar toda harmonia entre os mesmos.

§ 3º. Dar aos Delegados nos meses de janeiro, abril, julho, e outubro o mapa dos alunos, no qual farão menção da entrada, capacidade, frequência, progressos, e conduta de cada um, sob pena de perda do ordenado



correspondente a oito dias, havendo recibo do Delegado, para sua ressalva. Este será responsável pela remessa dos mapas ao Presidente da Província em cada um dos meses acima ditos.

§ 4º. Observar, e fazer observar nas suas aulas estes Estatutos, repreendendo e admoestando aos alunos que os quebrantarem. Se, porém, não aproveitarem os meios de brandura os professores e professoras usarão o castigo da palmatória, mas nunca excederão de quatro palmatórias em cada manhã ou tarde.

Art. 8. Nenhum professor ou professora poderá ausentar-se da cadeira sem licença até quinze dias dentro de um ano poderá ser concedida pelo Delegado, e daí para cima pelo Presidente da Província, a quem o professor ou professora requererá declarando o tempo, que precisa de licença e o fim para que; instruindo o seu requerimento com atestado da Câmara Municipal respectiva sobre a justiça da sua pretensão e deixando a cadeira para fazer as suas vezes, um substituto de sua nomeação e aprovado pelo Presidente sob informação da Câmara, vencendo o substituto o ordenado da cadeira por inteiro e sujeitando-se aos encargos dela. Nestes termos, o Presidente poderá conceder ao professor ou professora todo o tempo de licença, que lhe for preciso e ausentando-se sem estas formalidades ficará *ipso facto* demitido.

Art. 9. Os professores ou professoras poderão usar palmatória para corrigir os alunos nas faltas de suas lições, contanto que as palmatoadas não passem de seis por manhã ou tarde: porém no acto de argumentação tantas serão estas, quanto os erros.

Art. 10. Os professores não admitirão em suas aulas alunos que não sejam livres. As professoras porem poderão receber pessoas escravas, para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domesticas não as compreendendo todavia na matricula, de que trata o artigo dezesseis, sob pena de perda do ordenado correspondente a um mês.

Art. 11. O Presidente da Província fiscalizará as aulas da Capital e as outras serão fiscalizadas por delegados nomeados pelo mesmo Presidente, sob proposta em lista tríplice das Câmaras Municipais respectivas, observando entretanto estas, se os mencionados delegados cumprem pontualmente a comissão, que forem encarregados, devendo no caso de negativa participarem ao Presidente para os demitir e mandar proceder a nova proposta, se julgar atendíveis as participações.



Art. 12. Aos delegados compete:

§ 1º. Remeter ao Presidente da Província os mapas dos alunos na forma do § 3º do art. 7º.

§ 2º. Da parte das prevaricações e negligencias dos professores e professoras e também das infrações desses Estatutos, corrigindo em bons termos pela primeira e segunda vez ao prevaricador e pela terceira participando imediatamente ao Presidente da Província, que o demitirá julgando atendível a representação do delegado, e depois de ouvida a Câmara Municipal respectiva.

§ 3º. Passar os ordenados de freqüência para cobrança dos ordenados.

Art. 13. Se o delegado negar algum atestado ou passar desfavorável a um professor ou professora, poderão estes recorrer á Câmara Municipal respectiva, que poderá passar e o delegado será obrigado imediatamente a dar parte ao Presidente da Província para este providenciar a respeito os motivos por ele delegados.

Art. 14. O Presidente da Província também poderá remover os professores de umas para outras cadeiras, quando o bem público o exigir assim como anuir e autorizar permutas das mesmas.

Art. 15. Fica autorizado o Presidente da Província a conceder uma gratificação anual, que não exceda á terça parte do ordenado aqueles professores e professoras, por mais de doze anos de exercício não interrompidos, se tiverem distinguido por sua prudência, desvelo, grande número e aproveitamento de alunos.

Art. 16. As Câmaras Municipais subministrarão a cada uma das aulas, além dos bancos necessários, um livro de matrícula que será gratuitamente aberto, numerado, rubricado e encerrado pelos respectivos Presidentes. A matrícula conservar-se-á aberta todo o ano, será feito pelo professor de cada uma das aulas e conterà os nomes, idades, filiações, naturalidades dos alunos, dia, mês e ano em que entraram e as faltas que cometerem.

Art. 17. Os alunos terão por obrigação:

§ 1º. Ser assaz obedientes aos seus professores ou professoras.

§ 2º. Tratar os mesmos com toda a civilidade e respeito assim na aula como fora dela.



§ 3º. Guardar todo o silêncio e decência necessária no tempo das lições.

§ 4º. Coibir-se de proferir palavras obscenas e de praticar ações indecorosas.

§ 5º. Tratar uns aos outros com fraternidade, cortesia e afabilidade.

§ 6º. Comparecer na aula á hora marcada no art. 6º.

§ 7º. Não sair da aula sem licença dos professores ou professoras.

Art. 18. Findo o ano letivo poderá haver exames nas matérias mencionadas no Art. 4º, os quais serão feitos na respectiva aula em presença do delegado, servindo de examinadores duas pessoas instruídas nas matérias e convidadas pelo professor.

Art. 19. Haverá férias do dia 8 de dezembro até 15 de janeiro, além destas haverá as do entrudo até quarta-feira de cinzas, inclusive e as da semana santa que começam de domingo de ramos até a domingo em albis; fora dessas somente serão feriados os seguintes dias: 25 de março, 7 de abril, 7 de setembro, 2 de dezembro e as quintas-feiras de todas as semanas em que não houver dia santo ou feriado.

Mando, portanto, a todas as autoridades e a quem o conhecimento e execução da referida Resolução pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O secretário desta Província a faça imprimir, publicar e correr. Palácio do Governo na Cidade do Natal, aos cinco de novembro de mil oitocentos trinta e seis; décimo quinto da Independência e do Império.

*João José Ferreira d'Aguiar*

Presidente

## Nota

- 1 RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 27, de 5 de novembro de 1836. Aprovando os Estatutos para as aulas de primeiras letras da Província do Rio Grande do Norte. In: **Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte** (1835-1889). Brasília: INEP/MEC/SBHE, 2004.



## Resiliência e educação

### Resilience and education

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 215 p.

Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria da Conceição Xavier de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Publicado, inicialmente, pelo Instituto Piaget, Portugal, com o título “Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana”, no Brasil, o livro vem a público com um nome nada convencional como, aliás, é peculiar às obras do autor. É quase desnecessário ressaltar que *Os patinhos feios* é uma alusão à fábula construída pelo dinamarquês Hans Christian Andersen.

A partir de três referências fundamentais (pacientes de hospitais psiquiátricos franceses, outros em processo de análise e relatos de experiências extremas vividas em guerras e em campos de concentração), o neurologista, psiquiatra e etólogo francês Boris Cyrulnik, discute a capacidade que os seres humanos têm de superar as adversidades e reconstituir-se para uma nova vida: o processo de resiliência. Ao tema, o autor se dedica também nos livros *O murmúrio dos fantasmas* (2005) e *Falar de amor à beira do abismo* (2006), ambos editados pela Martins Fontes.

Com origem na Física, a concepção de *resiliência* diz respeito à capacidade que alguns corpos possuem de retornar à forma original depois de submetidos a uma deformação. As imagens da mola e do elástico se tornam metáforas para uma melhor compreensão desse processo.

Nos últimos anos, a resiliência tem despontado como um conceito operativo em áreas do conhecimento como Educação, Psicologia, Saúde e Administração. São considerados resilientes aqueles sujeitos que conseguem enfrentar situações traumáticas, superando-as e retomando o seu desenvolvimento, saindo-se fortalecido. Seria, como resume o autor ao longo da obra,



uma “passagem da sombra para a luz” (p. 3), uma “arte de navegar nas tormentas.” (p. 207).

Cyrulnik (2004) faz uma distinção entre *trauma* e *traumatismo*. Mais que isso, demonstra, através de casos clínicos, que nem toda situação violenta tem como efeito um trauma. É preciso duplicar a situação para que se constitua o traumatismo. O primeiro golpe é o real, a dor, o ferimento. Quando, *a posteriori*, o acontecimento é representado para o sujeito é que pode surgir o sofrimento de ter sido humilhado, abandonado, ferido, o que se constitui no traumatismo. Não basta, pois, o que acontece no domínio do vivido, mas o significado do que lhe é dado. Daí porque é preciso reelaborar a representação desse infortúnio.

Da mesma forma que, para provocar o traumatismo necessita-se de um golpe na experiência real, seguido de sua representação, para que ocorra a resiliência é indispensável vencer esse golpe seguido da sua superação, atribuindo-lhe um novo significado. Aqui a importância da narrativa da situação vivida é crucial. Não há resiliência sem o apoio e as circunstâncias favoráveis no meio da sociedade. Um ser humano, segundo o autor, como de resto para a psicanálise de modo geral, só se constitui a partir da relação com o outro.

240

Para tratar do que seja o trauma, da sua evolução em traumatismo e das possibilidades inerentes ao fenômeno da resiliência, o autor divide em dois blocos a obra sob análise, tendo, como operador cognitivo, a metamorfose da lagarta em borboleta. Com esse artifício, o livro vai desdobrando os elos indissociáveis que constituem o indivíduo, sua história de vida, as situações favoráveis e impeditivas da recomposição do sujeito vítima de violência, sejam essas sociais ou físicas. De forma sintética, argumenta: a “[...] borboleta que esvoaça num mundo aéreo não tem mais nada a compartilhar com a lagarta que rastejava no chão. No entanto, saiu dela e continua sua aventura. Mas sua passagem pela crisálida operou uma metamorfose.” (p. 114).

No capítulo *A Lagarta*, o autor discute como, a partir do rol de situações e narrativas de eventos, emerge o capital psíquico-comportamental do sujeito humano que inclui desde a fase pré-verbal, rica em linguagens e significados, até a fase da maturidade de indivíduos com narrativas já constituídas. Os mecanismos de impregnação de vínculos, e mesmo de impregnação de temperamentos, constituem-se através do que Cyrulnik denomina de *bolha afetiva* formada pelo triângulo parental composto pelo pai, mãe e filho. Nessa



fase, tanto pode ocorrer um desenvolvimento do indivíduo, o que facilitará a sua resiliência, ou, ao contrário, a ausência desses vínculos e da *bolha afetiva* pode tornar uma criança um ser vulnerável, dependente, diminuído ou mesmo impedido de práticas resilientes.

No segundo capítulo, *A Borboleta*, discute-se o domínio da fala, da linguagem e da narrativa como conquistas da nossa evolução. O homem representa, isto é, narra o mundo para o encantar. A capacidade de verbalizar é um dos fatores distintivos entre o homem e os animais, como assim ressalta Cyrulnik em outras de suas obras, merecendo destaque *Memória de macaco e palavras de homem* e *Do sexto sentido: o Homem e o encantamento do mundo*, ambas publicadas em Lisboa, Portugal, pelo Instituto Piaget.

O autor considera que o processo de transformação da crisálida em borboleta não é estanque, uma vez que não se observa uma ruptura entre o mundo pré-verbal e o dos nossos discursos, mas uma continuidade metamorfoseada, duplicada e imaginada pela palavra. De porte dessa capacidade, a criança e, mais tarde, o adulto, passará a socializar o seu trauma e a transformar seu sofrimento através de uma reelaboração do fato ocorrido. Uma vez que “[...] só um monstro pode dizer as coisas tal como elas são [...]” (p. 115), todo relato de experiência é uma interpretação, uma construção, uma representação. A memória expressa através da fala trata de “esquecer” determinados eventos traumáticos e de ressaltar outros, com novas tintas e misturas de cores. Em outros termos, ao fazer uso da narrativa, o sujeito passa a transformar o seu mundo atribuindo-lhe um novo sentido.

Um importante argumento se desdobra por todo o livro: a representação do passado é uma produção do presente. Não podemos resgatar os fatos da forma como eles ocorreram. “Todos nós somos obrigados a compor, para nós, uma quimera de nosso passado na qual acreditamos com um sentimento de evidência.” (p. 141). Entretanto, não podemos considerar os fatos da memória como falsos. Eles são verdadeiros como são verdadeiros os quadros realistas, pois o pintor reproduz na tela certos aspectos da realidade que lhes são sensíveis. A representação do real, portanto, fala de sua interpretação em que tudo é verdadeiro e recomposto.

Ao longo de *Os patinhos feios*, o autor reforça a tese de que, através das palavras, das práticas políticas, da ação social e, principalmente, da arte, o sujeito ferido pode alcançar um controle sobre o trauma de que foi vítima e



transformá-lo em um acontecimento aceito por ele e pela sociedade. Cyrulnik dedica várias páginas às manifestações artísticas como tutoras de resiliência. Através da criatividade – que não deve ser reduzida a lazer – o sujeito inventa um novo mundo para mudar aquele que o faz sofrer. A arte é “uma pressão para lutar contra a angústia do vazio suscitada por nosso acesso à liberdade que nos dá o prazer de criar.” (p. 193).

Cyrulnik salienta que há uma distinção entre comportamentos adaptativos e resilientes. É comum no ser humano o desenvolvimento de estratégias de adaptação às perturbações pós-traumáticas que reduzem a dor e o sofrimento. Contudo, essa adaptação pode se tornar muito árdua para um indivíduo quando este se submete ao agressor, silencia, procura esquecer, fecha-se em si mesmo ou mergulha na delinquência.

Qualquer pessoa pode tornar-se resiliente, desde que lhe sejam disponíveis o que Cyrulnik denomina de *tutores de resiliência*. Estes podem ser um membro da família, um vizinho, um professor, um amigo, ou quaisquer outras pessoas que venham “dar a mão” a um sujeito traumatizado. Um simples gesto, anódino e imperceptível às demais pessoas, pode vir a ser um divisor de águas na vida desse indivíduo.

242

Trata-se de um livro de leitura prazerosa. O autor é feliz na construção do seu discurso, com frases bem elaboradas e ricas em metáforas. Com um conteúdo acessível e compreensível, mas denso, conceitos nem sempre usados no nosso dia-a-dia como resiliência, clivagem e temperamento tornam-se palatáveis. Um dos recursos usados para isso é a ilustração do texto com exemplos reais, permitindo-nos fazer ligações com casos próximos e, concomitantemente, uma viagem ao nosso interior.

A obra tem uma proposta transdisciplinar. Rompe com as disjunções e cria um saber novo que o situa para além das fronteiras entre as ciências humanas e naturais. O autor se desloca entre as fronteiras da biologia, ecologia, psicologia, antropologia, sem estabelecer sobreposições e hierarquias entre essas áreas de especialidades da ciência. Genética, natureza, sociedade e cultura aparecem entrelaçadas, exemplificando a produção científica de uma ecologia dos saberes, um conhecimento que é *tecido em conjunto*, como expressa a etimologia da palavra *complexidade* em Edgar Morin.

*Os patinhos feios* é uma obra essencial a todos aqueles que trabalham com a educação. Deixa claro o quanto a prática docente pode vir a ser



um tutor de resiliência, o que, muitas vezes, não é percebido pelo professor. Por possuir muito mais poder do que acredita, um professor, com uma simples palavra ou um olhar insistente, pode ajudar na superação de um trauma e metamorfosear a vida de crianças e jovens que, devido aos maus tratos, fugiram para dentro de si mesmos. Boris Cyrulnik alimenta a esperança e aposta no domínio das afetividades alargadas nesses tempos de racionalização extrema, de supervalorização da técnica e de fluidez dos laços sociais.

Prof. Ms. Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte | Mossoró  
Diretoria de Educação e Tecnologia  
Grupo de Estudos de Complexidade | GRECOM | UFRN  
E-mail | franciscosouza@cefetrn.br

Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Educação  
Grupo de Estudos de Complexidade | GRECOM | UFRN  
E-mail | calmeida17@hotmail.com

## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

---

### General rules for publications in the Education in Question Magazine

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em CD-ROM (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão linguístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.



7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.
8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).
10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

### Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/ INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

### Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

### Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP 59072-970

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)



---

---

***IMPRESSÃO E ACABAMENTO***  
Oficinas Gráficas da EDUFRN  
Editora da UFRN, em outubro de 2009.